

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD
CONCEPCIONES POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

**LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. UN ACERCAMIENTO A
LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LA CIUDAD DE
MÉXICO**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

PRESENTA:

IRVING CARRANZA PERALTA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JORGE TIRZO GÓMEZ

CIUDAD DE MÉXICO A ABRIL DE 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Rectoría
Secretaría Académica
Coordinación de Posgrado

Ciudad de México, a 17 de abril, 2024

CONSTANCIA DE TERMINACIÓN DE TESIS

COORDINACIÓN DE POSGRADO
PRESENTE

Se hace constar que **Irving Carranza Peralta**, estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad, ha concluido su tesis intitulada: *"La construcción del discurso de la educación intercultural en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Un acercamiento a la política educativa en la educación básica de la Ciudad de México"*, y ha observado los requisitos académicos contenidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, en el apartado referente a la Obtención de Diplomas y Grados en la Universidad Pedagógica Nacional, para ser presentado como documento escrito para la obtención del Grado.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

DR. JORGE TIRZO GÓMEZ

Nombre y firma del(a) tutor(a)

c.c.p. Expediente



Resumen

La presente investigación tiene como propósito desarrollar una aproximación analítica a la construcción discursiva de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana, así como a su proceso de resignificación en la definición y concreción de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México.

Para el análisis se asume como posicionamiento teórico la perspectiva crítica de la interculturalidad, desde la cual se hacen visibles las tensiones que orientan y condicionan el discurso de la educación intercultural en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Desde la idea de tensiones se reconocen las continuidades y rupturas que se presentan en el proceso de resignificación de dicho discurso, permitiendo con ello dilucidar los énfasis discursivos y el entramado narrativo de la educación intercultural en la coyuntura política, curricular, epistemológica e histórica que representa el ascenso de la izquierda mexicana en el gobierno nacional y en la más reciente reforma curricular de la educación básica.


En articulación con esta perspectiva teórica, en el desarrollo de la investigación se recuperan algunos elementos de la propuesta metodológica de migración de discurso de la educación intercultural y el Análisis Crítico del Discurso. En este articulado se propone como categoría núcleo la discursividad intercultural, a partir de la cual se reconoce el discurso de la educación intercultural como una construcción social, política, cultural, contextual e histórica que forma parte de un entramado complejo que le orienta, define y condiciona en distintos niveles, énfasis y momentos.

En este marco, como parte de las reflexiones derivadas del proceso de investigación se identifican, sin pretender agotar el tema, continuidades históricas en la narrativa de la educación intercultural impulsada desde la Nueva Escuela Mexicana y la reforma curricular impulsada en la educación básica. Lo que representa la permanencia de una visión neoliberal de la educación intercultural, más allá de los planteamientos disruptivos que se intentan asumir en la narrativa general del proyecto educativo de la izquierda mexicana en el gobierno nacional.

Agradecimientos

A mi mamá, Carolina, y a mi papá, Isidro, que nunca han dejado de confiar en mí.
A mis hermanos, Joni y Jordi, que siempre han estado cuando les he necesitado.
A Aideé por la escucha y el apoyo permanente para concluir este proceso formativo.
A mi amiga y maestra eterna Carmen, que sin su apoyo mi historia de vida no sería posible.
A mi director de tesis Jorge Tirzo Gómez, por la guía, paciencia y la lectura atenta y reflexiva.
A mis asesores y jurado lector, María del Pilar Miguez Fernández, Nicanor Rebolledo Recéndiz, Juan Bello Domínguez y Gunther Dietz, por su disposición y escucha. Mi eterno agradecimiento, reconocimiento y admiración.

A todas y todos los que han sido parte y motor de esta experiencia.
A la vida que me ha permitido cumplir este sueño, gracias.



Índice

Introducción	6
Definición y delimitación del problema de investigación.	11
Propósitos generales y específicos de la investigación.	21
Marco teórico del proceso de investigación.	23
Perspectiva metodológica de la investigación.	28
Capítulo 1. La discursividad intercultural en la definición, orientación y las tensiones en torno al discurso de la educación intercultural.	33
1.1 La narrativa de la educación intercultural, la construcción del discurso y la práctica social.	35
1.2 Las dimensiones macro y micro del discurso de la educación intercultural en el contexto de la discursividad intercultural.	42
1.3 Las comunidades discursivas y la construcción del discurso de la educación intercultural.	49
1.4 La discursividad intercultural y el desarrollo de sujetos discursivos en la construcción del discurso de la educación intercultural.	56
Capítulo 2. La política educativa de la 4T y las tensiones en torno al discurso de la educación intercultural.	61
2.1. La “educación para todos” como antesala del discurso educación intercultural en la política educativa de la 4T.	62
2.2 Las tensiones del discurso de la educación intercultural en la política educativa de la 4T.	72
2.3 El discurso de la educación intercultural en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana.	82
2.4 La Nueva Escuela Mexicana y el proceso de institucionalización de la educación intercultural.	93
Capítulo 3. La política curricular y la institucionalización del discurso de la educación intercultural en la 4T.	103
3.1 El discurso de la educación intercultural en la coyuntura de la política curricular de la educación básica.	106
3.2 El Marco Curricular para la Educación Básica y la construcción del discurso de la educación intercultural crítica.	117
3.3 El discurso de la educación intercultural crítica en el Plan de Estudios 2022 para la educación básica.	128
3.4 Las tensiones del discurso de la educación intercultural crítica en el Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria.	139

Capítulo 4. La construcción del discurso de la educación intercultural en la educación básica de la Ciudad de México. 152

3.1 La 4T y el plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.	155
3.2 El sistema de educación básica de la Ciudad de México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.	166
3.3 La Nueva Escuela Mexicana y la educación intercultural en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.	177
3.4 La educación intercultural en el marco del modelo multicultural y de asistencia en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.	187

A manera de reflexiones finales	198
Nota final	206

Referencias bibliográficas	209
-----------------------------------	-----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Dimensiones de análisis para el desarrollo de la investigación	20
Gráfico 2. Elementos que integran los propósitos de investigación	21
Gráfico 3. Construcción del discurso de la educación intercultural	27
Gráfico 4. Discurso y procesos de interacción social	39
Gráfico 5. La construcción del discurso y el abuso del poder	43
Gráfico 6. La construcción de discursos dominantes y periféricos	50
Gráfico 7. Comunidades discursivas y sujetos discursivos	57

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones y planos analíticos de la educación intercultural crítica	26
Tabla 2. Niveles y subniveles de derivación y análisis.	30
Tabla 3. Principios de la educación para todos	66
Tabla 4. Los 100 compromisos para la transformación nacional	71
Tabla 5. Programas que integran la política social 2019-2024	81
Tabla 6. Componentes para implementar la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa	89
Tabla 7. Objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2019-2024	96
Tabla 8. Estrategias prioritarias del Programa Sectorial de Educación 2019-2024	97
Tabla 9. Objetivos prioritarios de Mejoredu	109
Tabla 10. Estructura y organización del MCEB	115
Tabla 11. Campos formativos en el MCEB 2022	122
Tabla 12. Ejes articuladores en el MCEB 2022	123
Tabla 13. Rasgos globales del aprendizaje en la educación básica	131
Tabla 14. Configuración de perfil de egreso de la educación básica	148
Tabla 15. Configuración de campos formativos del Plan de estudio 2022.	150
Tabla 16. Ejes del Programa de Gobierno 2019-2024 de la Ciudad de México	170
Tabla 17. La educación como un derecho desde el Programa de Gobierno 2019-2024	171
Tabla 18. El derecho a la educación en la Ciudad de México	172
Tabla 19. Direcciones generales y dirección área de la Subsecretaría de educación	180
Tabla 20. Estructura de la Coordinación General de Inclusión Educativa	184
Tabla 21. Acciones para el reconocimiento de la diversidad y la educación intercultural en la educación básica de la Ciudad de México	188

Introducción

La transición política, económica y social que vive el país representa, a la vista de distintos analistas (Hernández, 2018; Meyer, 2018; Otero, 2018; De Sousa, 2019) un parteaguas en la historia nacional y de América Latina. El ascenso de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) y del Movimiento de Regeneración Nacional (por su acrónimo MORENA) a la presidencia de México, en el año 2018, trajo consigo un sinnúmero de expectativas sobre la posibilidad de cristalizar las demandas históricas de distintas organizaciones, movimientos sociales y culturales.

Para los partidarios de AMLO y de MORENA, el reconocimiento y la cristalización de dichas demandas representaría la ruptura de las estructuras ya institucionalizadas en el país, al tiempo que marcaría el inicio de nuevas narrativas que darían origen a un proyecto alternativo de nación en el que se harían visibles las necesidades y demandas de los sectores, grupos y pueblos en condiciones de desigualdad y exclusión.

En este marco, se estableció como una prioridad la transición a un modelo posneoliberal, que, según AMLO, representaría la Cuarta Transformación (4T) en la historia del país. La 4T buscaría fundarse en la igualdad y la justicia social como mecanismos principales para la reconfiguración del Estado Mexicano y del proceso de democratización de las instituciones y las políticas públicas, entre ellas, la política educativa.

Desde el inicio de la administración, el gobierno encabezado por AMLO y MORENA abanderó las consignas de distintas organizaciones y sectores críticos de la educación nacional, comprometiéndose a dignificar el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y revertir la reforma educativa del año 2017, que —de acuerdo con el propio AMLO— afectaba los derechos laborales del magisterio y creaba las condiciones para la mercantilización de la educación básica nacional.

Con esa finalidad se inició una serie de reformas constitucionales, entre ellas, la reforma al Artículo 3° constitucional (DOF, 2019b), que sirvieron de plataforma para el impulso de un nuevo modelo educativo denominado: Nueva Escuela Mexicana. La Nueva Escuela

Mexicana fue presentada por el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, como el modelo educativo que daría respuesta a las demandas educativas de los distintos sectores, grupos y pueblos del país en consonancia con el proyecto alternativo de nación.

Con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, la educación intercultural tomó un renovado impulso y se estableció como uno de los principios fundamentales para buscar garantizar una educación de excelencia; para ello, se propuso el desarrollo de directrices pedagógicas y curriculares que facilitaran el proceso de regionalización del SEM, con el fin de responder a las características específicas de los contextos sociales, económicos, culturales y lingüísticos de cada entidad federativa.

En esta tesitura, el gobierno de la Ciudad de México inició distintas acciones, entre las cuales destacaron la reestructuración de la Secretaría de Educación (SEDU) del Gobierno de la Ciudad de México, ahora Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), así como la definición de políticas educativas locales y propuestas curriculares que, en articulación con la Constitución Política de la Ciudad de México (2018), buscaban hacer efectivo el principio de una educación intercultural.

Desde el año 2019 la SECTEI, en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), convocó a especialistas e investigadores de distintos centros de educación superior, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y funcionarios de distintas instancias federales para analizar las principales problemáticas de la educación básica en la ciudad y trazar líneas prioritarias de acción para construir una propuesta de educación intercultural.

Así, la SECTEI comenzó el desarrollo de una política para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México, la cual se concretó en la definición de diferentes propuestas curriculares y pedagógicas; entre ellas, un modelo de educación asistida para la atención a pueblos indígenas y migrantes en la educación primaria y secundaria, así como un programa de educación intercultural, dirigido a hablantes de alguna lengua indígena.

En este escenario surge la investigación que se propone, la cual tiene como propósito principal dar cuenta del entramado que orienta y condiciona la construcción del discurso de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana, y de manera particular la forma

en la que se resignifica en la política para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México.

La investigación tiene como antecedente el trabajo desarrollado durante los estudios de la Maestría en Desarrollo Educativo, el cual lleva como título: *La fundamentación teórica e ideológica del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana: una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena*. Este trabajo tuvo como finalidad de ofrecer un acercamiento analítico a la construcción histórica del discurso de la educación intercultural en el SEM y su proceso de institucionalización en la política educativa y curricular de la educación básica en las últimas dos décadas, por lo que, entre otros aspectos, la presente investigación representa la continuidad y profundización de dicho análisis.

En este sentido y para delimitar el proceso de esta investigación, se definió una pregunta general: *¿Cuál es el discurso de educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana y cómo es resignificado en la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México?* La cual integra tres dimensiones o aspectos analíticos: a) el discurso de la educación intercultural, b) la construcción de la NEM y c) la definición de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México. A partir de esta interrogante y de dichas dimensiones se derivan preguntas específicas que se expresan en los propósitos generales y específicos que orientan el proceso de sistematización y análisis.

En consonancia con lo anterior se asume como marco teórico la perspectiva crítica de la interculturalidad, la cual, a partir de los trabajos de Tubino (2002) y Walsh (2011), se articula con la metodología del análisis del discurso, que, en atención a las particularidades del trabajo de investigación que se propone, reorienta el proceso metodológico para el análisis de la migración del discurso intercultural, propuesto por Dietz y Mateos (2011), y el análisis de los procesos de concreción curricular, recuperado de los trabajos de Zabalza (2000).

La concreción del proceso de investigación y análisis se enmarcó en la revisión y la sistematización de diferentes medios y fuentes de consulta especializada, así como del desarrollo de conversaciones y entrevistas con directores o subdirectores de área, jefes de departamento y Asesores Técnico Pedagógicos de la Dirección General de Educación

Indígena e Intercultural Bilingüe (DGEIIB) –derivada de la fusión de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)- de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la SECTEI de la Ciudad de México.

Desde este posicionamiento teórico-metodológico se plantea como núcleo la categoría de la *discursividad intercultural*, entendida como las unidades mínimas de sentido que dan origen, orientan y condicionan la construcción del discurso de la educación intercultural, mismas que coexisten, se alternan y anteponen en tensión contante para institucionalizar una narrativa dominante, sin dejar de coexistir con otras narrativas periféricas.

En el proceso de investigación la categoría de *discursividad intercultural* se propone como una construcción permanente de sentidos y significados que se generan y movilizan en todo contexto discursivo, por lo que se puede identificar en la narrativa (escrita) de un documento oficial –de política educativa, propuesta curricular, pedagógica, etcétera-, en la conversación cotidiana con distintos funcionarios u otros actores, en la escucha de conferencias o en el análisis de distintos medios de comunicación, entre otros recursos y fuentes de consulta a las se recurrió durante la investigación.

El análisis y las reflexiones derivadas de dicha categoría se sistematizaron en los cuatro capítulos que integran este documento. En el capítulo 1 que lleva como título: *La discursividad intercultural en la construcción del discurso de la educación intercultural*, se ofrece una aproximación a la construcción conceptual de la categoría de discursividad intercultural con el propósito de trazar sus principales características y la forma en la que se vincula conceptual y metodológicamente con el discurso de la educación intercultural. Este primer capítulo se propone como el marco conceptual o base en el que se articulan los siguientes tres capítulos.

En el capítulo 2, titulado: *La política educativa de la 4T y las tensiones en torno al discurso de la educación intercultural*, se propone un acercamiento analítico a la configuración de la política educativa en el gobierno de MORENA y de forma particular de la noción de educación intercultural. En el análisis se hacen visibles las tensiones y continuidades del discurso de la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexica y las aspiraciones de la 4T en la educación básica nacional. Esto desde la narrativa de distintos actores, entre ellos,

el secretario de educación pública y el análisis crítico de documentos oficiales y otros formatos de comunicación -principalmente la *Mañanera*.

Por su parte, el capítulo 3: *La política curricular y la institucionalización del discurso de la educación intercultural en la 4T*, da cuenta de la resignificación y el proceso de ruptura del discurso de la educación intercultural en la reforma curricular impulsada en la educación básica, entendiendo dicha reforma como la concreción de la Nueva Escuela Mexicana. En el capítulo se dejan ver las tensiones en la toma de decisiones para la definición y concreción de la reforma curricular. Para ello, el análisis considera la narrativa de distintos actores educativos y toma como punto de partida o referencia la aparición del Marco Curricular para la Educación Básica, concluyendo el análisis con el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.

En continuidad, el capítulo 4: *La construcción del discurso de la educación intercultural en la educación básica de la Ciudad de México*, propone un acercamiento al discurso de la educación intercultural en la definición y concreción de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México, entendida ésta como derivación de la política educativa nacional y la reforma curricular en la educación básica. En este sentido, se reconocen las tensiones y continuidades que orientan dicho discurso y su alcance.

Finalmente, se presenta un epílogo en el que se sintetizan los principales hallazgos de la investigación, y se ponen a consideración algunas reflexiones, que, entre otros aspectos, tienen como finalidad abonar a la discusión de la construcción de la educación intercultural y los desafíos que implica su continuidad en el SEM frente a la propuesta de la 4T. De manera que, más que un punto de cierre, se presenta como un punto de partida para profundizar las reflexiones en torno al discurso de la educación intercultural y su proceso de institucionalización en la política educativa para la educación básica.

Definición y delimitación del problema de investigación

La educación intercultural se ha colocado en el centro de las discusiones académicas, políticas y pedagógicas del sistema educativo nacional; en torno a ella se han producido un sinnúmero de publicaciones, lineamientos, proyectos y propuestas curriculares que, si bien dan cuenta de su amplia aceptación, le han vuelto un tema complejo (Beuchot, 2005; Canclini, 2007; Dietz, 2012; Medina, 2009; Muñoz, 2004).

En el intento de aclararle han surgido distintas posiciones, desde las que refieren la educación intercultural como una educación exclusiva para la población indígena, hasta aquellas que le relacionan con una educación “para todos”. Esta diversidad de concepciones ha estado presente en la política educativa nacional y en las más recientes reformas curriculares en la educación básica (Dietz, 2012; Jablonska, 2010; Málaga, 2016; Tirzo, 2016).

Esta característica no ha sido exclusiva del SEM, la noción de educación intercultural ha permeado los principales debates educativos en el contexto europeo, anglosajón y latinoamericano, al tiempo que diferentes Organismos Internacionales, como el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se han convertido en sus principales defensores (Abdalah, 2001; Marí Ytarte, 2007; Walsh, 2011).

La intervención de estos Organismos Internacionales ha estado acompañada de discursos y posturas que van de los planteamientos de reivindicación de los pueblos o comunidades indígenas y migrantes a la apertura y el fortalecimiento del mercado mundial a partir de una “cultura global” que, desde la perspectiva de distintos autores (De Sousa, 2006; Medina, 2009; Tubino, 2001; 2004; Walsh, 2009a; 2009b), ha terminado por condicionar el reconocimiento de la diferencia cultural, étnica y lingüística.

Dicho reconocimiento ha estado permeado por las discusiones en torno al concepto de cultura (Bauman, 2002; Giménez, 2005; López, 2009; Rebolledo, 2020) y los debates más recientes sobre la educación multicultural que, si bien no tienen su origen en América Latina,

de acuerdo con Dietz (2012) y Zapata (2019), han representado la antesala de las políticas de educación intercultural en la región, además de depositar en la idea de lo intercultural nuevos mecanismos de desigualdad, exclusión y racismo estructural —propios del paradigma multiculturalista¹.

El planteamiento anterior se ha reafirmado con el impulso de políticas y propuestas pedagógicas o curriculares denominadas “interculturales”, que, según Walsh (2009b) y Tubino (2014), naturalizan las desigualdades sociales y económicas, así como los procesos de exclusión cultural que han marcado a los pueblos y comunidades indígenas en gran parte de América Latina y a la población migrante en países como Francia, España, Reino Unido y Estados Unidos (Abdalah, 2001; Granda, 2009; Marí Ytarte, 2007).

En este escenario, la educación intercultural en el SEM ha transitado del reconocimiento de las demandas de reivindicación de los movimientos indígenas a su proceso de institucionalización a partir de la política de modernización educativa, surgida con el neoliberalismo mexicano a finales del siglo XX (Morales, 1999; Ornelas, 2006; Velasco, 2003).

De acuerdo con Bello (2004), con la política de modernización educativa la educación intercultural dejó de formar parte de una acción gubernamental a integrarse en el marco constitucional como una respuesta a las demandas de los pueblos y comunidades indígenas; sin embargo, no fue hasta principios del siglo XXI que, con la denominada alternancia del Partido de Acción Nacional (PAN) en la presidencia, adquirió una mayor difusión como parte de un nuevo discurso incluyente (Tirzo, 2016).

¹ Las discusiones en torno al multiculturalismo y la educación multicultural se originan en el contexto anglosajón desde 1970, sin embargo, en las últimas décadas han tenido un fuerte impulso en el contexto europeo y de manera particular en el contexto Latinoamericano. Al respecto, en Latinoamérica es posible identificar cuatro etapas generales en dichas discusiones, aunque con distintos énfasis en cada país. En el caso mexicano, las discusiones surgen a partir de 1990 en torno a la aceptación de temas indígenas, feminismo y diversidad sexual, posteriormente las discusiones se institucionalizan al colocarse como argumento central en el desarrollo de políticas de reconocimiento e inclusión; como tercera etapa, se desarrollan planteamientos críticos en torno a la multiculturalidad y su vinculación con las políticas neoliberales, en este sentido, se plantea la multiculturalidad —neoliberal— como un nuevo discurso asimilacionista que atrae y seduce a la diversidad en una aparente inclusión. Finalmente, como cuarta etapa se desarrolla un marco jurídico que adopta el discurso multicultural para reconocer la diversidad cultural, étnica y lingüística, como antesala de la educación intercultural (Velasco, 2010).

La alternancia política —con un claro perfil empresarial (Tirzo, 2016)— se convirtió en una aparente posibilidad de saldar las demandas de dichos pueblos y comunidades al colocar las pugnas y movilizaciones étnico-políticas de la última década como plataforma electoral y parte de las líneas de acción prioritarias del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (DOF, 2001a) y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (DOF, 2001b).

La educación intercultural se presentó como un elemento central del gobierno del “cambio” para la transformación de las estructuras institucionales del país y del SEM, teniendo como prioridades la erradicación de los “mecanismos históricos” de desigualdad social y económica, así como, la exclusión cultural que de acuerdo con el nuevo gobierno habían marcado a los pueblos y comunidades indígenas del país, para ello proponía una vía distinta, como lo señala Tirzo (2016):

El cambio del grupo en el poder sirvió también para promover un discurso del cambio de la política social. El sistema político volteó la cara a la democracia liberal para dejar de ver a los indígenas como objetos de atención y pretender considerarlos como sujetos en igualdad de derechos y obligaciones. Dentro de este esquema, los indígenas son iguales a cualquier mexicano: individuos sujetos de derecho y por lo tanto “libres empresarios” (p. 86).

En este contexto se originó el fortalecimiento y la creación de nuevas instituciones en materia de educación intercultural, entre ellas, la CGEIB que, en consonancia con la DGEI, creada en 1978, tendría la tarea de impulsar, como parte de los acuerdos y convenios internacionales asumidos, una política de educación intercultural “para todos” en todos los niveles y modalidades del SEM y una educación intercultural bilingüe para el subsistema de educación indígena, esta última a cargo de la DGEI.

Ambas modalidades se convirtieron en el marco conceptual que dio paso al ciclo de reformas curriculares impulsadas en la educación básica con la denominación de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), misma que terminó concretándose en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 (SEP, 2011a) y el Acuerdo 592 por el que se estableció la Articulación de la Educación Básica Nacional (SEP, 2011b).

La noción de educación intercultural en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 (SEP, 2011a) y en el Acuerdo 592 (SEP, 2011b) estuvo presente en el Perfil de egreso nacional, los 11 Principios pedagógicos que apuntalaron el diseño de los Planes y programas de estudio, los Aprendizajes esperados y los 4 Campos de formación en los que

se organizaron las asignaturas o espacios curriculares de cada nivel educativo, no obstante, el énfasis estuvo en el Campo de Lenguaje y Comunicación.

De tal forma que, a diferencia de la propuesta inicial de una educación intercultural “para todos” que transformara las relaciones históricas de desigualdad y exclusión cultural, las discusiones conceptuales y acciones políticas y curriculares se concentraron en las asignaturas del Campo de Lenguaje y Comunicación, de modo particular en la Asignatura de Lengua indígena, restringiendo la mirada a la “población indígena” y a la atención específica de la “lengua indígena”.

El componente de educación intercultural pareció heredar nuevamente las discusiones centradas en la “cultura” como elemento exclusivo de “lo indígena”, así como el tema de la interculturalidad como un rasgo a promover, fortalecer y consolidar en la educación indígena. Con dicha herencia, la DGEI se estableció como la instancia responsable de dar soporte y orientación a la Asignatura de Lengua indígena, para la cual se establecieron dos propuestas curriculares dirigidas al subsistema de educación básica indígena: Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena (PCALI) (SEP, 2005) y Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante (MCEIyM) (SEP, 2012).

Desde la perspectiva de la DGEI, el desarrollo de ambas propuestas curriculares significó un parteaguas al generar mecanismos normativo-pedagógicos y didácticos de desarrollo curricular local que se tradujeron en Programas de estudio y Libros de Texto Gratuitos para la Enseñanza de la Lengua Indígena (LTGLI), sin embargo, de acuerdo con Jiménez y Mendoza (2016), las acciones estuvieron marcadas por la falta de conocimiento y claridad por parte de los directivos y docentes de educación indígena, así como por la ausencia de seguimiento.

Este argumento se mantuvo con el retorno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia, en el año 2012, el cual, como parte de sus primeras acciones y bajo el argumento de la ausencia de una educación de “calidad” para las comunidades y pueblos indígenas, convocó a investigadores, docentes y Organizaciones no Gubernamentales (ONG) a delinear los cambios curriculares que habrían de dar origen a una nueva reforma educativa que —con múltiples críticas de distintos sectores— iniciaría su implementación

en el 2017 con el nombre de Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017a).

Desde el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017a) se planteó la reorganización del SEM teniendo como base cinco grandes principios, entre los cuales destacó el de Inclusión y equidad, que, según la SEP, habría de generar las condiciones políticas, curriculares y pedagógicas para garantizar la atención de la diferencia cultural y lingüística, así como las acciones compensatorias para eliminar su situación de desigualdad y exclusión.

De este modo, la equidad e inclusión se establecieron como base de los dispositivos pedagógicos y curriculares que enmarcarían y orientarían la educación intercultural, reflejándose en el documento de Aprendizajes Claves. Plan y programas de estudios de educación básica (SEP, 2017b), particularmente en los componentes de Campos de Formación Académica y Ámbitos de Autonomía Curricular.

En el caso de los Campos de Formación Académica, la idea de educación intercultural se mantuvo en el Campo de Lenguaje y comunicación, particularmente en la Asignatura de Lengua materna. Lengua indígena y Segunda Lengua. Lengua indígena, lo que significó la continuidad de la discusión de la educación intercultural en el tema de “lo indígena”; por otro lado, en el caso de los Ámbitos de autonomía curricular se concentró en el espacio de Conocimientos regionales, sin tener mayor implicación en la estructura curricular nacional.

La implementación del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017a) se vio interrumpida por la conclusión del sexenio presidencial, teniendo sólo un año de implementación oficial; al respecto, en el tema de la educación intercultural, ligado de manera particular a la educación indígena, se estableció como tarea prioritaria el diseño de libros de textos gratuitos para la enseñanza de las lenguas indígenas en el subsistema de educación indígena primaria, reafirmando con ello la idea de una educación intercultural — para indígenas.

En esta tesitura, la irrupción de MORENA en la presidencia resultó un aliciente para distintos grupos y organizaciones, así como para investigadores y especialistas que avivaron las demandas de una denominada auténtica reivindicación de los pueblos y comunidades

indígenas. Algunos de los planteamientos fueron escuchados en las mesas promovidas por el gobierno electo y otros en iniciativas de distintos investigadores, entre ellas, el trabajo colegiado en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, el cual se tradujo en la Agenda Intercultural para la Educación Nacional (Martínez, Erape, Gallardo *et al*, 2018).

Desde la mirada del gobierno de AMLO y, el entonces subsecretario de educación básica, Guevara Niebla (2019), dichas demandas y trabajos se sintetizaron en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a) bajo la tesis de una modernidad “desde abajo” y la transición a un periodo posneoliberal, expresado en el desarrollo de políticas de bienestar que, según el séptimo principio rector del mismo documento, tendrían que reconocer, respetar y revalorizar la diferencia cultural y lingüística del país.

Lo anterior tuvo eco en los principios de creación de la Nueva Escuela Mexicana (Guevara, 2019) y en la reforma al Artículo 3° constitucional (DOF, 2019b) que integró la noción de educación intercultural como un principio transversal en el SEM para garantizar el reconocimiento y la revaloración de la diferencia cultural y lingüística depositada en los pueblos y comunidades indígenas, al tiempo que estableció la obligación de cada entidad federativa de impulsar políticas educativas locales y procesos de contextualización curricular para su aplicación y logro.

Las directrices para consolidar dicho proceso se concretaron en el año 2020 dentro del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020), que estableció, como primer objetivo prioritario, garantizar una educación intercultural, reconociendo como un problema público la falta de oportunidades educativas equitativas e inclusivas. De acuerdo con este documento, la implementación de una educación intercultural permitirá acortar las brechas socioeconómicas y regionales que caracterizan al SEM, en particular las trayectorias formativas de los alumnos pertenecientes a los grupos históricamente discriminados, entre ellos los pueblos y comunidades indígenas.

En este tenor surge la investigación que se propone desarrollar, pues frente a las tensiones y las expectativas fallidas en torno a la educación intercultural en periodos anteriores — particularmente neoliberales— resulta de interés analizar la forma en la que la noción de educación intercultural se mantiene como un componente central en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Como proceso de delimitación el interés se sitúa en el sistema de educación básica de la Ciudad de México que a diferencia de otras entidades carece de una descentralización en su estructura y organización, por lo que, hasta antes de la llegada de MORENA a la presidencia y al gobierno de la ciudad, se establecían acciones determinadas por la estructura federal para atender las demandas locales o estatales vinculadas a la educación intercultural.

Al respecto, desde el año 2004 la SEP, en colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la CGEIB, promovió distintos programas en la ciudad bajo la denominación de educación intercultural bilingüe dirigidos a niñas y niños hablantes de una lengua indígena que cursaban la educación básica; sin embargo, las acciones se limitaron a algunas escuelas y en la mayoría de los casos a espacios extraescolares, como deportivos o casas de cultura (Martínez, 2010).

Por otro lado, once años después la Dirección de Educación Especial (DEE) de la Ciudad de México publicó el Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (SEP, 2015)², en el que definió a los alumnos de origen indígena — hablantes de la “lengua indígena”— como un sector “vulnerable” y prioritario para la educación básica, el cual habría de ser atendido desde una educación intercultural, en consonancia con lo establecido en la RIEB.

De tal manera que la atención de los alumnos hablantes de una lengua indígena se ha mantenido a cargo de la UDEEI, que, de acuerdo con distintas investigaciones (Martínez, 2010; Mendoza, 2019), ha orientado su atención desde una mirada esencialista y deficitaria de la “cultura” y de la “lengua indígena”, por lo que las acciones pedagógicas han tendido al folclor y la atención a supuestos problemas del lenguaje.

Desde esta dinámica la educación intercultural en la Ciudad de México se ha distinguido por dos aspectos principales: limitarse al tema de “lo indígena” y de manera particular al reconocimiento y la atención de la “lengua indígena”, como elemento determinante de lo que representa “ser indígena”, y concebir la interculturalidad —o “lo indígena”— como un problema a resolver en la educación básica.

² La UDEEI se crea como derivación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y bajo el esquema de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) como modelo prueba en la Ciudad de México, sin embargo, años después la DGEE pierde sus atribuciones a nivel nacional y el modelo UDEEI se replica como acción exclusiva de la ciudad de México.

Lo anterior refleja lo ocurrido a nivel nacional y revela planteamientos aún vigentes en torno a la tesis de una escuela única, así como la de un currículo escolar homogéneo que, de algún modo, se traduce en prácticas pedagógicas y didácticas uniformes, más allá del contexto y la diversidad cultural y lingüística presente en el espacio escolar.

Para romper esta tendencia, con la creación de la SECTEI, en el año 2019, y el impulso de distintas instituciones, el Gobierno de la Ciudad de México propuso una serie de estrategias y acciones que en consonancia con la Constitución Política de la Ciudad y los principios de la Nueva Escuela Mexicana tuvieron como propósito establecer directrices para el desarrollo de políticas educativas que permitieran delinear y consolidar una educación intercultural en el contexto de la ciudad.

Para ello, se promovieron distintas mesas de trabajo con investigadores y especialistas de diferentes centros de investigación y universidades, como la UNAM, la UPN y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), así como de Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y funcionarios pertenecientes a instituciones gubernamentales en materia educativa a nivel federal y de la Ciudad de México, como la DGEI, la CGEIB y la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes (SEPI). En las mesas de trabajo se hicieron presentes diversas posiciones en torno al tema de la educación intercultural, desde aquellas posturas asociadas al discurso de la SEP y lo planteado en la Ciudad de México desde el año 2004, hasta las posiciones “disruptivas” de reivindicación y creación de escuelas exclusivas para la atención a alumnos indígenas.

La continuidad de la noción de la educación intercultural dio pie al diseño de una política de fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México y el inicio del desarrollo de un modelo pedagógico que estableció entre sus líneas prioritarias la atención educativa a los alumnos de origen indígena y migrante, misma que se concreta en directrices para el diseño de materiales educativos y programas de formación dirigidos a especialistas de la UDEEI, supervisores, directores y docentes de educación básica.

En este marco, para el trabajo de investigación que se propone resulta de interés analizar dicha permanencia, puesto que, como se ha señalado en páginas anteriores, frente a la ambigüedad, la falta de concreción de las expectativas puestas en la noción de la educación intercultural y su auge en el periodo neoliberal, parece contradictoria su adopción y

relevancia en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana —posneoliberal, como se establece de manera recurrente en el gobierno nacional y de la Ciudad de México.

Al respecto surgen distintas interrogantes, por ejemplo: ¿por qué la noción de la educación intercultural se mantiene en el centro de las discusiones académicas y del diseño de políticas educativas?, ¿qué se entiende por educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana?, ¿qué diferencia hay entre la educación intercultural propuesta desde la Nueva Escuela Mexicana con la educación intercultural promovida en periodos neoliberales?, ¿qué implicaciones políticas, curriculares y pedagógicas tiene en la educación básica de la Ciudad de México? Estas interrogantes, han dado paso a una pregunta general de investigación que tiene como base tres dimensiones de análisis (véase gráfico 1):

Gráfico 1. Dimensiones de análisis para el desarrollo de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

La interpretación interrelacionada de estos elementos ha de permitir analizar:

- ¿Cuál es el discurso **de educación intercultural** en la **Nueva Escuela Mexicana** y cómo es resignificado en la **política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México**?

De esta pregunta general de investigación se han definido preguntas específicas que se articulan con las tres dimensiones de análisis:

- La noción de **educación intercultural**.
 - ¿Cómo ha impactado la narrativa posneoliberal de la 4T en los debates en torno a la educación intercultural?
 - ¿De qué forma repercute la noción “desde abajo” de la 4T en la definición de las políticas de educación intercultural?

- La política educativa de la **Nueva Escuela Mexicana**.
 - ¿Qué se entiende por educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana?
 - ¿Qué le pide el planteamiento pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana a la educación intercultural?

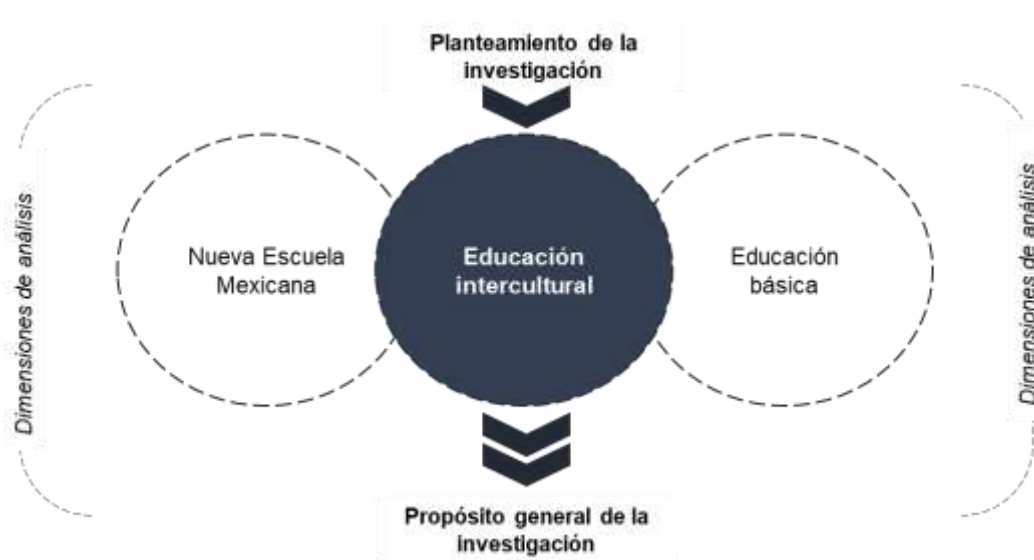
- El sistema de la **educación básica** en la Ciudad de México
 - ¿Cómo repercute la definición de la educación intercultural de la Nueva Escuela Mexicana de la educación básica en la Ciudad de México?
 - ¿De qué manera es resignifica la noción de la educación intercultural de la Nueva Escuela Mexicana en la educación básica de la Ciudad de México?

Estas preguntas generales y específicas delimitan la estructura y el desarrollo de la investigación que se propone, al igual que la definición del marco teórico, los propósitos y la estructura metodológica que orienta su abordaje.

Propósitos generales y específicos de la investigación

En consonancia con la definición y delimitación del planteamiento del problema, así como del interés académico que motiva el desarrollo de este trabajo, se ha definido un propósito general que articula las tres dimensiones de análisis que integran la pregunta general de investigación, al tiempo que de cada dimensión se desprenden propósitos específicos que se vinculan con las preguntas específicas de análisis (véase gráfico 2).

Gráfico 2. Elementos que integran los propósitos de investigación



Fuente: Elaboración propia.

En este escenario se establece como propósito general de la investigación:

- Analizar la construcción del discurso de la **educación intercultural** en el planteamiento de la **Nueva Escuela Mexicana** y su proceso de resignificación en la política educativa para el fortalecimiento de la **educación básica** en la Ciudad de México.

A partir de este propósito general se han definido propósitos específicos para cada una de las dimensiones de análisis:

- **La educación intercultural.**
 - Conocer el impacto de la narrativa posneoliberal de la 4T en los debates académicos sobre la educación intercultural.
 - Reconocer la forma en la que repercute la noción “desde abajo” de la 4T en la definición de las políticas educativas interculturales.
- La política educativa en el marco de la **Nueva Escuela Mexicana.**
 - Identificar la forma en la que se significa la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana.
 - Distinguir las expectativas del planteamiento pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana hacia la educación intercultural.
- El sistema de la **educación básica** en la Ciudad de México
 - Analizar la forma en la que repercute la definición de la educación intercultural de la Nueva Escuela Mexicana de la educación básica en la Ciudad de México.
 - Reflexionar en torno a la forma en la que se resignifica la noción de la educación intercultural de la Nueva Escuela Mexicana en la educación básica de la Ciudad de México.

Dichos propósitos generales y específicos articulan y orientan el desarrollo de la investigación y la estructura metodológica que se propone para su abordaje, como se expone en los siguientes apartados.

Marco teórico del proceso de investigación

Para el análisis propuesto en el planteamiento del problema y los propósitos de investigación, se retoma la **perspectiva crítica de la interculturalidad** que, de acuerdo con Tubino (2001; 2002) y Walsh (2009a; 2009b; 2011), surge como una vertiente del pensamiento crítico latinoamericano de finales del siglo XX para hacer visible la permanencia de un patrón histórico de poder que tiene como eje un sistema de dominación social fundado en la idea de raza, y un sistema de explotación basado en la hegemonía del capital.

Este patrón de poder y ejes de dominación y explotación han sido ampliamente discutidos desde el pensamiento crítico latinoamericano, de tal forma que en las últimas décadas se ha trazado un horizonte de debates que, desde la mirada de Quijano (2009), develan la producción de modos de clasificación y de desigualación de y entre las sociedades y los grupos sociales bajo el constructo de raza.

La noción de raza se convierte en América Latina en una forma de relación social que se sustenta en la idea de superioridad “natural” de los unos respecto a los otros. De acuerdo con Walsh (2009b), desde esta noción se establece y se fija una jerarquía racializada que impone un nuevo orden: blancos (europeos) y mestizos e “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas.

Desde esta jerarquía de control y clasificación social se articula el desarrollo y la consolidación del capitalismo en la región, considerado por Quijano (2009) como el nuevo sistema de explotación social en el que, a diferencia del contexto europeo, en Latinoamérica articula todas las formas conocidas de explotación del trabajo: la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el capital, cada una asociada para producir y mantener el mercado global.

Para dicho mercado la jerarquización racializada de grupos, comunidad, sectores o pueblos se vuelve fundamental, en su operación incorpora una lógica y estrategia multicultural que, como se ha referido en el planteamiento del problema de la investigación, reconoce y promueve la diferencia cultural al tiempo que la neutraliza. En este proceso, el discurso de

la interculturalidad puede tomar dos vías; por un lado, se convierte en una herramienta conceptual para mantener dicha jerarquía racial y la lógica dominante del mercado, por otro lado, permite visibilizar y transformar dicha estructura (Walsh, 2009a).

Al respecto, Tubino (2001; 2002; 2014) y Walsh (2009a; 2011) identifican tres vertientes que dan contexto y sentido al uso y la definición del concepto de interculturalidad, develando así sus significados, intencionalidades e implicaciones políticas, sociales y económicas. La primera vertiente, es denominada por Walsh (2011) como **interculturalidad relacional** y se distingue por hacer referencia al contacto y la relación entre culturas —personas, prácticas, valores o tradiciones distintas— de forma independiente a las condiciones de desigualdad y exclusión en las que se desarrolla dicho contacto.

Desde esta vertiente, se asume que la interculturalidad ha estado presente en toda la historia de la humanidad y en toda la historia de América Latina, entre pueblos indígenas, españoles e indígenas y afrodescendientes. Toda relación e intercambio cultural se presenta como un elemento “natural” y “neutral” (Walsh, 2011; Tubino, 2014).

La segunda vertiente, definida por Tubino (2004) como **interculturalidad funcional (o neoliberal)**, reconoce y promueve la diferencia cultural; sin embargo, al igual que la interculturalidad relacional, mantiene al margen las discusiones en torno a las desigualdades históricas que viven las culturas catalogadas como “inferiores”, naturalizando con ello la jerarquía racial dominante.

Desde la interculturalidad funcional se sustituye el discurso de la desigualdad y las relaciones de poder por las nociones de “cultura”, “identidad” y “diversidad”, convirtiéndolas en el centro de las discusiones académicas y políticas, así como parte fundamental de la plataforma discursiva de la búsqueda de una “sociedad incluyente”, no obstante, para Tubino (2004), la intención de una sociedad incluyente se concentra y se limita a formar parte del engranaje de sistema del mercado global (Quijano, 2009).

Frente a la vertiente neoliberal, se integra una tercera, que el propio Tubino (2001; 2002; 2004) ha denominado como **interculturalidad crítica** y que se retoma como postura teórica para el trabajo de investigación que se presenta. A diferencia de las dos vertientes anteriores, la interculturalidad crítica retoma como planteamiento central la permanencia de

un patrón histórico fundado en la racialización de las relaciones sociales como nuevo sistema de dominación y explotación.

A partir de dicho planteamiento, la vertiente de la interculturalidad crítica destaca la necesidad de colocar la mirada en el contexto histórico, político y social en el que se desenvuelve el intercambio cultural, y el reconocimiento de la diferencia, como un aspecto fundamental para develar las desigualdades y la jerarquía racial en la que se originan y se reproducen. Desde esta perspectiva, la interculturalidad debe entenderse como un proyecto ético, político y social que busca romper los principios del mercado global y la estructura racial que le legitima (Tubino, 2004). Se presenta como una tarea intelectual y práctica permanente que convoca a analizar y tomar conciencia de las causas contextuales y hacer visibles las asimetrías crónicas que acompañan y determinan toda relación cultural en una estructura social y económica desigual y excluyente.

Desde la interculturalidad crítica se proponen dos dimensiones analíticas; la primera de orden descriptivo, la cual involucra el análisis de las relaciones culturales y el contexto o espacio particular e histórico en el que se establecen; la segunda de carácter normativo, desde la cual se analizan los proyectos políticos y visiones que enmarcan y buscan orientar dichas relaciones culturales (Tubino, 2004).

Ambas dimensiones se articulan en la noción de **educación intercultural crítica** que se retoma en este trabajo como anclaje conceptual para orientar el análisis de la construcción, significación y resignificación de la educación intercultural en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana —como se ha referido en la definición y delimitación del problema de investigación. Para Walsh (2011), la intercultural crítica asentada en el campo educativo debe entenderse como el acto político-pedagógico que busca intervenir en la comprensión y transformación de la sociedad y las jerarquías racializadas que naturalizan las estructuras dominantes de desigualdad y exclusión —más allá de las acciones de focalización o de “diálogo intercultural” que se promueven desde la interculturalidad funcional y relacional.

En este marco, resulta necesario hacer explícito el carácter indisociable que mantienen dicha noción con la pedagogía crítica y sus principales exponentes, entre ellos, Giroux (1992), Apple (1996; 1987) y Freire (2005; 1999), que, desde distintas perspectivas y

contextos, destacan el papel fundamental de la educación en la transformación de las relaciones de opresión.

Desde esta base la educación intercultural crítica plantea trascender las posturas que limitan la noción de la interculturalidad a la construcción de relaciones armónicas entre grupos o prácticas culturales, así como a la búsqueda de la incorporación de los grupos excluidos en las estructuras educativas existentes a partir de “programas diferenciados” (Walsh, 2011; Tubino, 2004).

De tal forma que, de acuerdo con Walsh (2011), la educación intercultural crítica alienta el desarrollo de nuevas estrategias y procesos que permiten una interpretación reflexiva del presente para visibilizar las instituciones, programas, proyectos y políticas que bajo una estructura racial posicionan grupos e intereses particulares como una prioridad educativa y por tanto filosófica, epistémica, política y económica.

El abanico de estrategias para el análisis de la educación intercultural es amplio y complejo con distintos énfasis y fines, en esta investigación se ha optado por el análisis del discurso para el cual se recuperan los dos planos analíticos propuestos por Etxeberria (2001) y el propio Tubino (2002): la **macro-interculturalidad** y la **micro-interculturalidad**, desde ambos planos es posible problematizar el origen, el uso y la intencionalidad de la educación intercultural –en articulación con las dimensiones analíticas descriptivas y normativas ya referidas (véase tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y planos analíticos de la educación intercultural crítica

Vertientes de la interculturalidad	Dimensiones analíticas	Anclaje conceptual	Planos analíticos
Interculturalidad relacional			
Interculturalidad funcional			
Interculturalidad crítica	Dimensión normativa	Educación intercultural crítica	Macro-interculturalidad
	Dimensión descriptiva		Micro interculturalidad

Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2002) y Etxeberria (2001).

En el plano de la macro-interculturalidad se analiza la construcción del discurso de la educación intercultural en las propuestas normativo-pedagógicas, entre ellas el desarrollo de las políticas educativas, proyectos y propuestas curriculares derivadas del Estado nacional (Tubino, 2002).

Por otro lado, en el plano de la micro-interculturalidad se estudia el discurso de los actores educativos que interactúan e intervienen en el desarrollo y la implementación de dichas políticas, proyectos y propuestas, denominadas como educación intercultural (véase gráfico 3).

Gráfico 3. Construcción del discurso de la educación intercultural



Fuente: Elaborado a partir de Etxeberria (2001) y Tubino (2002)

De acuerdo con Etxeberria (2001), los dos planos analíticos deben entenderse y analizarse como complementarios y simultáneos para develar la complejidad e intencionalidad del discurso y, en todo caso, la vertiente intercultural que le orienta, más allá de una relación de causa-efecto. Para el desarrollo de la investigación que se propone se recupera como base dicho entramado teórico con el fin de profundizar el análisis de los mecanismos que emergen en torno a la intencionalidad del discurso de la educación intercultural, sus tensiones y proceso de naturalización en la Nueva Escuela Mexicana.

Perspectiva metodológica de la investigación

En relación con el soporte teórico de la investigación, se propone una perspectiva metodológica que parte del proceso de análisis de la migración del discurso de la educación intercultural, empleado por Dietz y Mateos (2011) para aproximarse a la construcción del discurso intercultural en las políticas educativas internacionales, nacionales y locales —este último nivel se delinea en el trabajo doctoral de Mateos (2010).

La perspectiva metodológica se articula con un enfoque interpretativo-cualitativo, que, entre otros aspectos, posibilita el abordaje reflexivo del discurso de la educación intercultural, el cual es considerado como parte indisociable de un entramado complejo —histórico, social, político, económico y contextual. Con ello, la investigación toma distancia de las posiciones metodológicas que buscan la construcción de un “conocimiento objetivo” y “neutral”, e intenta acercarse a las perspectivas críticas que ponen su interés en la interpretación de los procesos disruptivos y de transformación.

Al respecto, la investigación mantiene como uno de sus planteamientos centrales el reconocimiento de las tensiones y discontinuidades que acompañan y orientan el proceso de análisis. Por lo que las reflexiones derivadas de este proceso se consideran como aproximaciones a una realidad compleja y cambiante —marcada por relaciones de poder, desigualdades y exclusiones.

La perspectiva metodológica y el enfoque propuesto se asientan en la categoría de discursividad intercultural, la cual parte de considerar el discurso de la educación intercultural como un elemento orgánico (Carranza y Tirzo, 2022a), resultado de una construcción histórica en la que, al tiempo que emergen tensiones y ambigüedades, se establecen posicionamientos y narrativas dominantes que le condicionan —la conceptualización de esta categoría se profundiza en el Capítulo 1—. Son estas narrativas las que se considera que marcan la orientación del discurso de la educación intercultural.

Para orientar la concreción de la categoría de discursividad intercultural, se recuperan tres dimensiones de análisis empleadas por Mateos (2010):

- **La dimensión semántica**, centrada en la construcción discursiva de los actores educativos, cuyo trabajo metodológico se centra en el desarrollo de entrevistas etnográficas.
- **La dimensión pragmática**, centrada en los procesos de interacción o en la práctica cotidiana y que requiere del desarrollo de una observación etnográfica.
- **La dimensión sintáctica**, centrada en el análisis de los espacios o instituciones en los que se construyen los discursos de los actores educativos.

Este trabajo se concentra en la dimensión semántica, con el fin de aproximarse a los discursos que generan los actores educativos sobre la educación intercultural en relación al discurso institucional. Siendo congruentes con este planteamiento, dicha dimensión se ancla en el proceso de análisis propuesto por Dietz y Mateos (2011) para diferenciar los discursos propositivos de los descriptivos sobre la educación intercultural. Para ello, se parte de dos planos de distinción conceptual:

- a) El **plano normativo** (o de las propuestas sociopolíticas / lo que debería ser).
- b) El **plano fáctico** (o de los hechos / lo que es)

Los dos planos son acordes a la **macro-interculturalidad** y la **micro-interculturalidad**, ambos referidos en el marco teórico de la investigación. Además, permiten analizar lo que se propone como una educación intercultural y lo que las propias instituciones y los actores educativos llaman educación intercultural (Dietz y Mateos, 2011), teniendo como premisa central que es en esta relación donde la construcción del discurso adquiere forma y sentido.

Para trazar una ruta específica de análisis, los dos planos de distinción conceptual confluyen en tres niveles generales de derivación y análisis de política educativa y curricular, retomados de Zabalza (2000):

- Análisis de los **modelos y enfoques** de la educación intercultural.
- Análisis de las **políticas y propuestas curriculares** de educación intercultural.
- Análisis de las **prácticas pedagógicas** en torno a la educación intercultural.

En el primer nivel, se tiene como finalidad analizar los principales planteamientos teóricos y discursivos de los organismos internacionales y regionales sobre la educación intercultural. Para ello, se recupera el análisis realizado durante los estudios de maestría, el cual tiene como título *“La fundamentación teórica e ideológica del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana. Una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena”*.

El segundo nivel tiene como finalidad el análisis de la construcción del discurso de la educación intercultural en la política educativa y curricular nacional. El ejercicio se centra en identificar y analizar las tensiones, continuidades y rupturas discursivas de la política educativa y las propuestas curriculares surgidas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Por último, el tercer nivel centra la atención en el análisis de las construcciones discursivas de los actores educativos que participan en la definición de las políticas educativas nacionales, así como en la concreción de propuestas curriculares para la educación básica; entre ellos, los tomadores de decisiones en la definición de la política educativa en la Ciudad de México.

Como derivación de estos tres niveles generales de análisis, se proponen cuatro subniveles analíticos, los cuales a manera de “herramientas metodológicas” orientan la organización y sistematización de la investigación (véase tabla 2).

Tabla 2. Niveles y subniveles de derivación y análisis.

Niveles generales de derivación política y curricular	Subniveles de derivación política y curricular
Análisis de modelos y enfoques de educación intercultural.	Análisis de políticas internacionales de educación intercultural.
Análisis de políticas y propuestas curriculares de educación intercultural.	Análisis de políticas y propuestas curriculares nacionales de educación intercultural.

	Análisis de políticas y propuestas curriculares de educación intercultural en la Ciudad de México .
Análisis de prácticas pedagógicas interculturales.	Análisis del discurso de los hacedores de políticas de educación intercultural para la educación básica en la Ciudad de México.

Fuente: Elaboración a partir de Zabalza (2000) y Dietz y Mateos (2011).

Los cuatro subniveles permiten explorar las tensiones, continuidades y rupturas en torno a la noción y la construcción del discurso de la educación intercultural. Al respecto, en el primer subnivel de análisis, es decir, de las **políticas internacionales de educación intercultural**, se da cuenta de las tensiones en torno a la idea de educación intercultural y el establecimiento de los discursos dominantes que le enmarcan. Para ello, se propone el análisis de las directrices educativas de los principales organismos internacionales —en continuidad con el trabajo de investigación realizado durante los estudios de maestría.

Por su parte, el segundo subnivel de análisis centra la atención en la exploración de la construcción discursiva de **la educación intercultural en la política educativa y curricular nacional**, impulsada en la Nueva Escuela Mexicana; para ello, se analizan las recientes reformas constitucionales, el desarrollo y la publicación de documentos oficiales sobre la educación intercultural y la construcción discursiva de sus principales exponentes.

En cuanto al subnivel de análisis de la política educativa y las propuestas curriculares de **educación intercultural en la educación básica de la Ciudad de México**, funge como “bisagra” de la educación nacional y el sistema educativo de la entidad. El abordaje se concentra en el análisis del marco jurídico local, la organización del sistema de educación básica en la ciudad y las directrices políticas y curriculares desarrolladas sobre la educación intercultural.

Finalmente, en el subnivel de análisis del discurso de los **hacedores de políticas educativas** para la educación básica en la Ciudad de México, se da cuenta de las distintas posturas que emergen en torno al discurso dominante de la educación intercultural en la política educativa nacional. El análisis de este subnivel se centra en el discurso de los actores educativos, es decir, “hacedores de políticas educativas”, que tienen como tarea

prioritaria el desarrollo de las políticas educativas y propuestas curriculares en la educación básica de la Ciudad de México.

Para lo anterior, se parte de reconocer a dichos actores como interlocutores de las políticas educativas nacionales y de las principales discusiones teóricas de la educación intercultural. Para consolidar esta aproximación, se recurre al uso de la entrevista etnográfica. Se opta por este tipo de entrevista por su flexibilidad, así como por su búsqueda permanente de captar la complejidad de la percepción de los actores educativos y los procesos de interacción que establecen en los contextos específicos en los que se desenvuelven.

El análisis de la información recabada en los cuatro subniveles de derivación política y curricular se adopta la técnica de racimo, propuesta desde la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Esta técnica ha sido impulsada por Van Dijk (1999) como una propuesta analítica de las relaciones de poder en los contextos sociales y políticos. Con dicha técnica se pretende identificar núcleos discursivos que permitan focalizar construcciones conceptuales y discursivas dominantes que den cuenta de las discusiones centrales de la educación intercultural, tanto en documentos académicos, como normativos, y en las propias narrativas recuperadas del proceso de entrevistas etnográficas.

De esta forma, la articulación del enfoque, los planos de distinción conceptual, así como los niveles y subniveles de análisis permiten tener una mirada compleja de la construcción discursiva de la educación intercultural en el marco de la Nueva Escuela Mexicana — considerada por sus propios impulsores como un parteaguas en el SEM—. Esta mirada compleja es la que orienta el análisis, la organización y la sistematización de los capítulos que se presentan a continuación.

Capítulo 1. La discursividad intercultural en la construcción del discurso de la educación intercultural.

- 1.1** La narrativa de la educación intercultural, la construcción del discurso y la práctica social.
- 1.2** Las dimensiones macro y micro del discurso de la educación intercultural en el contexto de la discursividad intercultural.
- 1.3** Las comunidades discursivas y la construcción del discurso de la educación intercultural.
- 1.4** La discursividad intercultural y el desarrollo de sujetos discursivos en la construcción del discurso de la educación intercultural.

Ciudad de México a noviembre de 2021

La educación intercultural llega a México en los años 90 a partir de las corrientes europeas y estadounidenses. México lo va adaptando, sin embargo, ha sido un debate que yo sostengo, la educación intercultural en nuestro país siempre ha existido, que ahora tengamos un concepto para llamarla es diferente (...)

Durante un tiempo se tuvo una visión muy romántica sobre la educación intercultural, en algunos textos se va a encontrar como el diálogo, la armonización de las culturas, etc. pero si no hay una igualdad estamos partiendo de algo que es utópico y hay que verlo así. Entonces me parece que lo que hay que revisar primero, que tampoco hay, es qué no hemos sido interculturales en la política educativa y en los planes y programas de estudio. La primera pregunta que siempre hago, y que ya no me va a dar la vida para responder, es ¿realmente no hemos sido interculturales? y mi respuesta sería a priori, pues sí hemos sido interculturales, entonces ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de educación intercultural? (E5 D1121)³

Este capítulo tiene como propósito ofrecer un acercamiento conceptual a la construcción de la categoría de discursividad intercultural, la cual se ha propuesto en la perspectiva metodológica que orienta la organización y el desarrollo de la investigación. El capítulo se presenta como marco o base de los capítulos 2, 4 y 5 que integran los resultados del proceso de investigación.

En la organización del capítulo se consideran cuatro momentos, el **primero** referido al reconocimiento del carácter social de la construcción del discurso y de forma particular del discurso de la educación intercultural; el **segundo** momento se aproxima a las dimensiones macro y micro del discurso de la educación intercultural con particular énfasis en la noción de poder que se sugiere desde los Estudios Críticos del Discurso (ECD); el **tercer** momento, propone un acercamiento a la caracterización de las comunidades discursivas y se concluye con el **cuarto** momento, en el que se retoma la categoría de discursividad intercultural.

La visión articulada de los cuatro momentos reconoce la discursividad intercultural como como una construcción compleja que va desde los elementos de definición y desarrollo de políticas educativas hasta la construcción de las narrativas surgidas en la interacción entre distintos actores educativos en momentos y espacios específicos.

³ Entrevista realizada a una directora de área de la DGEIIB el 11 de noviembre de 2021.

1.1 La narrativa de la educación intercultural, la construcción del discurso y la práctica social.

Ciudad de México a diciembre de 2018

Buenos días a todos y a todas. Muy buenos días señor presidente de la república Andrés Manuel López Obrador (...). Nos solicitó en la época de transición realizar una amplia consulta para conocer el sentir de maestras, maestros, expertos, padres de familia, académicos, sociedad civil organizada, alumnos, y lo que sucedió fue, precisamente, que al abrir las puertas y ventanas de esta gran consulta nacional la participación fue enorme (...). Toda esta consulta a la base nos llevó a proponer la iniciativa legal que usted acaba de firmar y que será precisamente la plataforma para la construcción de un gran acuerdo educativo.

[Como parte de la iniciativa] a los principios tradicionales de la educación se le agrega la integralidad, la equidad y la excelencia como principios básicos de la educación pública que imparte el Estado. Al hablar de equidad estamos conscientes de que en México la educación más pobre se le da a los más pobres y eso tiene que cambiar, tenemos que hacer un esfuerzo de fortalecer el sistema educativo para que rompa una de las causas de la pobreza en el país. Se establece también la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio la promoción de valores, el civismo, la historia, la cultura, el arte, en especial la música, el deporte escolar, el respeto al medio ambiente, entre otros. A eso es a lo que llamamos educación integral.

Se introduce la visión regional que promoverá la formulación de contenidos y políticas diferenciadas. Un país pluriétnico y pluricultural como México tiene que tener una política diferenciada en materia educativa, y permitirle a las regiones expresarse a través del sistema educativo. El principio de equidad que se establece permitirá también una política incluyente, adecuada a esta diversidad cultural y étnica, la cual incorpora un énfasis en la educación indígena bilingüe y bicultural, a fin de combatir las desigualdades sociales, de género y regionales en escuelas de educación básica (Canal del Gobierno de México, diciembre de 2018. Intervención del secretario de educación, Esteban Moctezuma).

El 12 de diciembre del año 2018 el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, economista y político que adquirió notoriedad en el escenario nacional durante el gobierno de Ernesto Zedillo, perteneciente al PRI, y presidente durante 17 años de la organización Fundación Azteca de una de las dos televisoras más grandes y cuestionadas del país, presentó a nivel nacional la iniciativa para cancelar la reforma educativa del año 2017 —impulsada por el propio PRI en su retorno, después de 12 años fuera de la presidencia.

En este escenario, el secretario de educación pública subrayó la importancia del proyecto educativo de la 4T —como ruptura y punto de partida— en el proceso de transición hacia una educación de calidad y equidad, lo que, según el propio funcionario, permitiría una política incluyente “adecuada” a la diversidad cultural y étnica con énfasis en la educación indígena bilingüe y bicultural.

Un día después de la firma de la iniciativa, distintos investigadores y especialistas en el campo de la educación indígena y la educación intercultural manifestaron las implicaciones que se tendrían al desplazar la noción de educación intercultural para retornar al modelo de la educación bilingüe bicultural, promovido por la SEP a finales del siglo XX. Al respecto, surgieron diferentes planteamientos, no obstante, lo que pareció no ponerse a discusión fue la idea de mantener vigente la idea de una educación intercultural.

Ante los cuestionamientos, el secretario de educación pública cambió su discurso —por lo menos evitó algún pronunciamiento oficial en torno a la idea de educación bilingüe bicultural— para repositionar en el campo de la atención a los pueblos y comunidades indígenas la noción de la educación intercultural, al tiempo que investigadores y especialistas de distintas universidades públicas, privadas y algunas instituciones gubernamentales vieron la oportunidad de promover la difusión del desarrollo de una agenda intercultural realizada durante los años 2017 y 2018, suscrita por 21 investigadores con el argumento central de interculturalizar el SEN.

El abandono del planteamiento inicial de la educación bilingüe bicultural y el retorno del discurso del secretario de educación pública a la noción de educación intercultural dio cuenta, entre otros elementos, de su arraigo e institucionalización en la educación nacional, tanto en las estructuras gubernamentales como en la producción académica, dejando ver la educación intercultural como un elemento orgánico —flexible, compartido y adaptado por los distintos agentes del Estado nacional, del campo de la academia y del ámbito pedagógico para nombrar y generalizar las formas de atención educativa a la diversidad cultural y lingüística (Carranza y Tirzo, 2022a).

Lo anterior es notorio en la gran cantidad de propuestas políticas, pedagógicas y estudios realizados sobre la educación intercultural (López-Hurtado, 2009; Del Val y Sánchez, 2019). En los más recientes años se han desarrollado un sinnúmero de análisis y reflexiones en distintos espacios y desde diversos campos disciplinarios que han tenido como finalidad contribuir a las discusiones sobre la educación intercultural —su conceptualización, su desarrollo en la política educativa y su impacto en la educación nacional (Zurita, 2010; Comboni y Juárez, 2021).

Las discusiones no han sido homogéneas ni lineales, se han caracterizado por tendencias, contradicciones y tradiciones históricas o disciplinarias que, a pesar de no ser un tema reciente, dejan entrever la efervescencia del estudio de la educación intercultural la cual, como se ha señalado en apartados previos, se ha institucionalizado, tanto en el campo académico como en la definición y el desarrollo de políticas educativas y curriculares denominadas interculturales.

El estudio de la educación intercultural, definida convencionalmente como la educación dirigida a la atención a la población indígena, en el contexto latinoamericano, y migrante en el europeo, reviste distintas realidades que han dado origen a la proliferación de debates de orden conceptual y metodológico (Abdallah, 2001; Dietz, 2012; Mateos, 2010). Sin perder de vista esto, en el trabajo de investigación que se desarrolla se propone una alternativa analítica que tiene la intención de trazar una configuración teórico-metodológica compleja que parte de la noción de discurso.

Dicha configuración tiene como base la perspectiva crítica de la interculturalidad, impulsada por Tubino (2004) y Walsh (2011), en la cual la noción de discurso se asienta y entiende — desde la concepción de esta investigación— como una construcción compleja, histórica, social, política y contextual de actos, gestos, objetos, imágenes y situaciones comunicativas en permanente significación que detonan la construcción de conceptos e interpretaciones que coexisten y se sobreponen sin anularse de forma explícita o implícita (Buenfil, 1994; Charadau, 2011; Van Dijk, 2000b).

Con lo anterior se busca romper la idea del discurso como el acto exclusivo de hablar o escribir y a partir de ello alejarse de la perspectiva funcional —o neoliberal— de la interculturalidad (Tubino, 2004) y los enfoques estructurales del discurso (Van Dijk, 2015; 1994) que contribuyen a la esencialización de lo que se denomina el discurso de la educación intercultural y el análisis de las tensiones que le condicionan y definen en el desarrollo de las políticas educativas nacionales, más allá de lo que se pronuncia o escribe en su aspecto explícito (Charadau, 2011).

Entendido así el discurso, la presentación de la iniciativa de cancelación de la reforma educativa y de forma particular el planteamiento de una educación bilingüe bicultural

adquiere complejidad. Lo pronunciado por el secretario de educación debe entenderse como resultado de una combinación entre lo explícito y lo implícito (Charadau, 2011), en el contexto del Palacio nacional, en un momento específico de la historia del país y en las contradicciones o tensiones que caracterizan todo intento de cambio de la educación (Ornelas, 2020); por ejemplo, al realizarse como una de las primeras acciones del presidente, con una clara oposición a la reforma educativa 2017, y al ser promovida por el secretario de educación quien, previo a su incorporación en la SEP, difundió dicha reforma como presidente de Fundación azteca.

Para algunos analistas e investigadores educativos este acto representó la ruptura con el proyecto educativo de los regímenes anteriores —neoliberales— y el inicio de una transformación de la educación nacional —en un periodo denominado posneoliberal—; para otros menos partidarios del proyecto de la 4T, fue saldar los compromisos asumidos por AMLO para poder acceder a la presidencia nacional. En conjunto, el discurso en torno a la iniciativa se convirtió en el espacio de intersección de múltiples interpretaciones derivadas del proceso de interacción —explícito e implícito (Charadau, 2011; Van Dijk, 2004; 2000b).

Partiendo de estas primeras aproximaciones, el discurso se presenta como un elemento inherente en los procesos de interacción —ya sea en conversaciones o en diálogos de diversos tipos— enmarcados, como lo refiere Buenfil (1994) y Van Dijk (2000b), en contextos sociales, como reuniones con amigos, familiares o distintos encuentros académicos, profesionales, laborales o institucionales con diferentes finalidades, implícitas o explícitas, y de menor o mayor difusión, como el discurso emitido por el secretario de educación pública (Charadau, 2011; Van Dijk, 2015).

De manera que el trabajo de investigación que se propone parte de la idea de que el discurso se integra no solamente de una serie de palabras u oraciones ordenadas, como podría verse desde un enfoque estructuralista, sino que forma parte de una secuencia de interacciones y actos interrelacionados, con narrativas realizadas por actores reales en situaciones reales, y con finalidades estratégicas implícitas o explícitas que adquieren sentido de acuerdo con la función de quien emite el discurso como miembro de un grupo, comunidad, organización o institución (véase gráfico 4).

Gráfico 4. Discurso y procesos de interacción social



Fuente: Elaboración a partir de Buenfil (1994) y Van Dijk (2000b).

Tal es el caso del discurso de Esteban Moctezuma Barragán, su posición como secretario de educación dota el proceso de interacción de un sentido particular que define su comunicación con otros grupos, comunidades e instituciones, al tiempo que construye y posiciona su identidad y rol como secretario de educación (Van Dijk, 2000b). En otra situación su discurso tomaría un sentido y una orientación distinta, por ejemplo, si aún formara parte de la dirección de Fundación azteca o su cargo no fuese el de secretario de educación.

El discurso emitido en el marco de la iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017 y de la “mañanera” como vehículo de interacción, definido desde la perspectiva de Van Dijk (2015) como marco comunicativo, adquiere y cumple una finalidad que tiene y que es orientada por la experiencia, los conocimientos y supuestos del funcionario en torno a uno o varios de los temas que se abordan en el fragmento del discurso que se recupera al inicio de este apartado, como el tema de la educación bilingüe bicultural.

En este sentido, en la investigación que se desarrolla se considera que el discurso del interlocutor modela de forma explícita o implícita su posición frente al tema, en función del marco comunicativo y del impacto que se busca en el “otro”, ya sea en una conversación cotidiana entre dos amigos o en un evento de mayor alcance, como la intervención del secretario de educación pública. El discurso modela la posición respecto a algún tema específico que se configura y desdobra en un contexto particular a partir del cual el “otro” reacciona y asume una posición.

Dicha posición se expresa en actos determinados jerárquicamente para alcanzar el impacto que se busca con la emisión del discurso —como lo refiere Van Dijk (2000b), en la construcción discursiva se desarrolla “X” mientras se realiza “Y” —. Esto es visible en el discurso del secretario de educación pública que, al tiempo de presentar la iniciativa para la cancelación de la reforma educativa 2017 y recuperar la noción particular de la educación bilingüe bicultural, defiende el establecimiento de un nuevo orden, distanciado, según el presidente AMLO, del planteamiento neoliberal.

El discurso mantiene funciones sociales, políticas, económicas y culturales que impactan en distintos niveles a grupos, comunidades, instituciones y en la dinámica de la sociedad en general, constituyéndose o formando parte de estructuras complejas en las que los procesos de interacción mantienen y legitiman —de forma explícita o implícita (Charadau, 2011; Van Dijk, 2004)— una perspectiva o posición frente a la realidad —como lo ha procurado marcar AMLO al intentar establecer un antes y un después con la idea de instaurar un nuevo ordenamiento educativo.

Con lo señalado hasta aquí es posible plantear que la presentación del secretario de educación pública forma parte de un discurso complejo derivado de un proyecto de gobierno y de una perspectiva en apariencia opuesta al modelo neoliberal, que busca establecerse como un referente distinto para orientar y comprender la realidad educativa nacional, al tiempo de colocar en el centro de las discusiones nuevas narrativas —o “viejas” nociones, como la de educación bilingüe bicultural— que permean las distintas comunidades o grupos interesados en el tema.

Lo mismo sucede con la construcción del discurso de la educación intercultural que se aborda en los siguientes apartados. Con fines de recapitulación y anclaje conceptual cabe destacar tres planteamientos que se consideran sustanciales para el desarrollo de la investigación, según lo reflexionado hasta este momento:

- Se parte de la idea de que el discurso se integra no solamente de una serie de palabras u oraciones ordenadas, sino que forma parte de una secuencia de interacciones y actos interrelacionados, con narrativas realizadas por actores reales en situaciones reales, y con finalidades estratégicas implícitas o explícitas.

- Se considera que el discurso del interlocutor modela de forma explícita o implícita su posición frente al tema, en función del marco comunicativo y del impacto que se busca en el “otro”.
- El discurso mantiene funciones sociales, políticas, económicas y culturales que impactan en distintos niveles a grupos, comunidades, instituciones y en la dinámica de la sociedad en general, formando parte de estructuras complejas en las que los procesos de interacción mantienen una perspectiva o posición frente a la realidad.

Desde esta primera base el desarrollo de la investigación busca aproximarse a los niveles macro y micro del discurso de la educación intercultural, de acuerdo con la ruta metodológica ya trazada en apartados previos.

1.2 Las dimensiones macro y micro del discurso de la educación intercultural en el contexto de la discursividad intercultural.

Ciudad de México a octubre de 2021

La educación intercultural propuesta desde los pueblos puede ser muy diferente a todo este discurso institucional que se ha armado desde el Estado (...). Puede ser una educación interculturalidad diferente si se piensa que se vive desde las comunidades indígenas que tienen como vecinos hablantes de otras lenguas y que enfrentan al otro, que conviven con el otro en su cotidianidad.

Las realidades son muy diferentes, por lo menos las que están planteadas desde el discurso institucional de la educación intercultural, es decir, de lo que se plantea desde arriba, al que se está viviendo en las comunidades. Por ejemplo, se piensa en comunidades indígenas que están aisladas, marginadas o estáticas. Hay una gran distancia entre lo que se propone desde las instituciones y lo que viven las comunidades. Esto me lleva a pensar si así como está planteada la educación intercultural en nuestro país es la respuesta para estas realidades que se viven en las comunidades indígenas (E4 ATP1021)⁴

La construcción del discurso, su finalidad y el marco comunicativo en el que se genera, se expresa en dos dimensiones: el macro-discurso y el micro-discurso. Ambas dimensiones mantienen un vínculo indirecto, desde el cual se ha de entenderse la construcción del discurso de la educación intercultural (Tubino, 2004; Van Dijk, 2008).

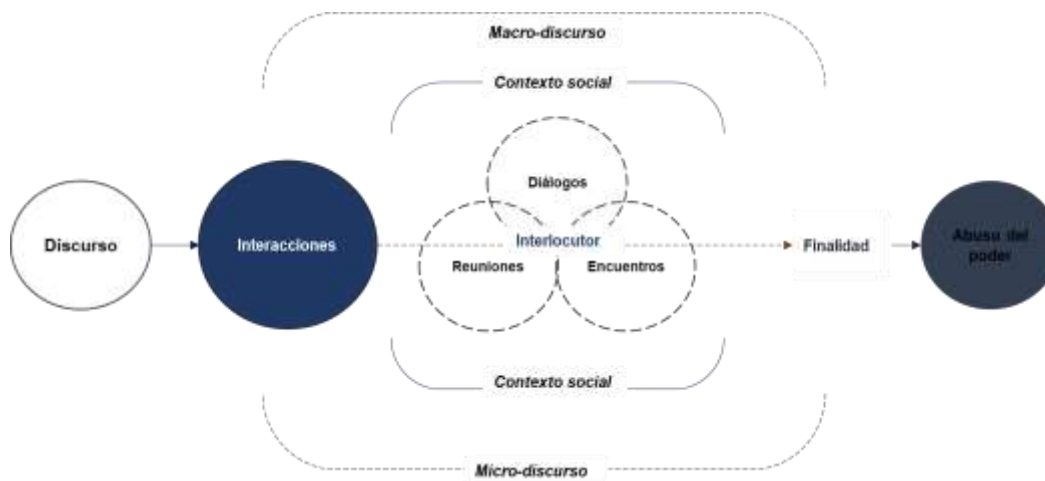
Desde la perspectiva de esta investigación, las dimensiones macro y micro en el discurso de la educación intercultural se mantienen bajo una relación indisociable, desde la cual es imposible entender una sin la otra (Dietz, 2012; Dietz y Mateos, 2011). En la construcción discursiva dicha relación indisociable puede resultar “natural”, a veces imperceptibles, o como un elemento de referencia antagónica y de contraste al referirse a planteamientos como “desde arriba o “desde abajo”.

En consonancia con la perspectiva crítica de la interculturalidad, en el desarrollo de la investigación se considera que el vínculo que articula las dimensiones macro y micro del discurso de la educación intercultural se manifiesta en el establecimiento de relaciones de poder y, de forma particular, en lo que los Estudios Críticos del Discurso (ECD) han definido como *abuso del poder*, entendiéndole, de acuerdo con Van Dijk (2008), como el control que se ejerce de un grupo sobre otro grupo en beneficio propio y en detrimento del grupo

⁴ Entrevista a Asesor Técnico Pedagógico de la DGEIIB en octubre de 2021.

“controlado”; es decir, para el caso concreto del trabajo que se propone se refiere en parte o enteramente al control ejercido de un grupo y sus miembros sobre el discurso de otro grupo o interlocutor desde una estructura compleja (véase gráfico 5).

Gráfico 5. La construcción del discurso y el abuso del poder



Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2004) y Van Dijk (2009).

Entendido así, el control del discurso se convierte en una regla antes que una excepción, son pocas las personas que desde esta perspectiva mantienen la “libertad” de “decir” o “escribir” lo que quieren, en el espacio y en el momento que lo quieren, con la finalidad que desean y a las personas que lo desean decir (Van Dijk, 2004; 2008). Existen condicionantes o normas sociales que refieren lo apropiado e inapropiado que puede ser la construcción y emisión de un discurso. La mayor parte de las personas mantienen un empleo o son partes de un grupo o una institución que les regula y les obliga a asumir construcciones discursivas específicas que tienen una fuerte implicación en el desarrollo de conocimientos, opiniones y actitudes sobre temas específicos, como el de la educación intercultural.

De acuerdo con lo anterior la figura de un secretario de educación pública tienen mayor “libertad” de construcción discursiva que un director general de área dentro de la SEP, y a su vez un director general tiene mayor “libertad” que un subdirector, en el mismo sentido un subdirector que un jefe de departamento. Esta concreción jerárquica compleja y de funciones desempeñadas se identifica en construcciones discursivas como la señalada en el apartado previo:

Buenos días a todos y a todas. Muy buenos días señor presidente de la república Andrés Manuel López Obrador (...). Nos solicitó en la época de transición realizar una amplia consulta para conocer el sentir de maestras, maestros, expertos, padres de familia, académicos, sociedad civil organizada, alumnos, y lo que sucedió fue, precisamente, que al abrir las puertas y ventanas de esta gran consulta nacional la participación fue enorme (...). Toda esta consulta a la base nos llevó a proponer la iniciativa legal que usted acaba de firmar y que será precisamente la plataforma para la construcción de un gran acuerdo educativo (Canal del Gobierno de México, 2018, 1hr. 4min).

Al presentar la iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017, el secretario de educación pública se dirigió al presidente AMLO haciendo referencia a una solicitud directa hecha a la SEP al inicio de su administración, en dicha construcción discursiva se hizo visible la organización jerárquica de la figura presidente/secretario de educación pública, al tiempo que se refirió a lo que el secretario de educación denominó como “la base”, haciendo referencia a la estructura jerárquica entre el secretario de educación o la SEP y “la base” integrada, según su propia narrativa, por maestras, maestros, expertos, padres de familia, académicos, sociedad civil organizada y alumnos.

La estructura y organización jerárquica que refiere el secretario de educación pública a partir de la noción de “la base” representa una parte del entramado en el que se sitúan y legitiman las dimensiones macro y micro del discurso de la educación intercultural, como lo refiere la funcionaria citada en líneas previas a partir de los planteamientos de “desde el estado” y “desde las comunidades indígenas” (Walsh, 2011; Van Dijk, 2004).

El control de la construcción del discurso de la educación intercultural es esencial, en particular para quienes mantienen una posición o un rol que involucra la toma de decisiones en una estructura jerárquica o al interior de una institución (Tubino, 2004). Para mantener y controlar el discurso resulta necesario controlar el contexto en el que se construye; por ejemplo, en la presentación de iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017, el presidente AMLO, en el marco de la “mañanera”⁵, decidió a quiénes y con qué finalidad se dirigía el discurso, definiendo el tema a abordar, las pautas en el desarrollo de la presentación, regulando la participación de los medios de comunicación y “dando voz” a los miembros de su equipo de gabinete.

⁵ Véase los apartados **Educación intercultural, discurso y práctica social**, así como **Comunidades discursivas y la educación intercultural** para profundizar sobre la complejidad del mecanismo de la mañanera y la construcción del discurso.

Lo mismo sucede con la figura del secretario de educación pública, en la presentación de iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017, después de tomarle la “palabra” al presidente nacional, empleó en su discurso la noción de educación bilingüe bicultural para la atención a los pueblos indígenas, provocando distintas reacciones en torno a los debates de la educación intercultural, ya sea a favor o en contra.

De manera que para el desarrollo de esta investigación se propone como un ejercicio analítico necesario reflexionar sobre los modos en los que las figuras o grupos que mantiene el poder en la estructura jerárquica u organización institucional construyen y regulan el acceso al discurso de la educación intercultural de los que, en palabras del propio secretario de educación pública, se ubican en “la base” del sistema educativo o de cualquier institución.

El acceso al discurso de la educación intercultural puede darse de forma activa, a partir de la participación en el control directo de la construcción del propio discurso y la definición de las formas en las que se transmite y legitima o, de acuerdo con Van Dijk (2000a; 2008), más o menos pasiva, aun cuando el grupo y sus integrantes puedan resistirse activamente al discurso dominante adoptando interpretaciones diferentes de las que se tratan de imponer.

El poder de definir quiénes acceden de forma activa o pasiva en el discurso de la educación intercultural implica establecer los márgenes de las conversaciones, las experiencias, las opiniones, las actitudes y la adopción de valores que, entre otros elementos, participan en la construcción de las formas de percibir la realidad de un grupo y sus integrantes (Van Dijk, 2008; 2015). En muchos casos estos márgenes se encuentran encubiertos por la ilusión de escenarios de participación o de rechazo al planteamiento de un discurso hegemónico, es decir, la desimplicación o el desacuerdo frente al discurso de la educación intercultural en sí misma implica un proceso de participación.

Tal y como lo expresan algunos de los funcionarios que han colaborado en el proceso de investigación al señalar su posición frente a la educación intercultural, refiriéndole, por un lado, como una construcción institucional personificada en ellos mismos, haciendo planteamientos como “hemos propuesto”, “desde antes hemos trabajado”, “nosotros

defendimos”. Por otro lado, coexiste una narrativa que señala la educación intercultural como una propuesta que se define desde la figura del Estado nacional y como resultado de las luchas de poder dentro de las propias instituciones, a partir de frases como “las decisiones se toman desde un grupo” o “pocas veces se considera a la base”. Como lo ha señalado uno de los funcionarios entrevistados al intentar aproximarse a la idea de educación intercultural en el marco de las reformas educativas recientes:

[El análisis y la discusión] se centró en un grupo de personas que fue la que estuvo participando, pero creo que no debería de ser así. Pero te digo de la nueva escuela mexicana y la educación intercultural, no hay nada escrito, no hay nada institucionalmente (E4 ATP1021)⁶

De modo que la definición de los márgenes de acceso al discurso de la educación intercultural pueden generarse desde las estructuras gubernamentales, tanto a nivel federal, estatal, hasta en la organización específica de las instituciones educativas en todos los niveles, y expresarse en distintas figuras, entre ellas, directivos, subdirectores, asesores y en el caso de los centros escolares, en la figura del director o los docentes dentro del salón de clases, todos según su rol social y su función dentro de la institución, aunque la mayor parte de las instituciones y figuras nieguen dicho poder —a pesar del alcance que puede tener su función (Van Dijk, 2000b).

En el desarrollo de la investigación se asume que más que definir el poder a partir de una figura o persona en particular se ha de entender como parte de una posición social dentro de la configuración de un poder complejo, constitutivo del poder de una organización. Esta relación entre institución/organización y actor/figura se encuentra en permanente tensión, los márgenes que se definen desde el poder, por un lado, y la actuación e interpretación de cada figura o persona, por el otro, complejiza la construcción discursiva que se deriva en torno a la educación intercultural (Dietz, 2012; Van Dijk, 2004).

Como resultado, la construcción del discurso de la educación intercultural en el proceso de legitimación del poder varía según la estructura social y las condiciones de cada contexto (Dietz, 2012), de manera que la investigación que se propone toma como fondo de dicha complejidad discursiva la cultura institucional y la visión de cada interlocutor, de acuerdo con su rol y posición dentro de la estructura institucional y dentro del entramado de relaciones de poder que se generan en su interior.

⁶ Entrevista a Asesor Técnico Pedagógico de la DGEIIB en octubre de 2021.

Los márgenes que se definen desde las relaciones de poder se legitiman con múltiples fines y con recursos específicos en distintos niveles; tal como sucede en el rol que juegan los padres en la formación de sus hijos, el docente en su función de formador dentro del grupo escolar, el papel de los medios de comunicación en la construcción de la realidad, la función de los políticos que gobiernan, los policías en su papel de vigilancia y la función de los médicos en el cuidado de la salud, cada uno con sus propios recursos. Esto supone, como lo señala Van Dijk (2009), intervenir de forma analítica las estructuras institucionales en general y las relaciones de poder en particular.

Al respecto, es de interés analizar la forma en la que dichos fines y recursos son empleados en la construcción discursiva de la educación intercultural para legitimar lo que hemos denominado como *abuso de poder*, por ejemplo, la forma en la que los políticos ejercen la toma de decisiones, la manera en la que los medios de comunicación desinforman o el modo en el que los profesionales o especialistas abusan de su conocimiento para generar diferentes percepciones de la realidad y distintos posicionamientos ante ciertos temas, como el de la educación intercultural (Tubino, 2004; Van Dijk, 2004).

En este sentido, se reconocen distintas formas de ejercer el *abuso del poder* en torno a la construcción del discurso de la educación intercultural, entre ellas, la tergiversación, los posicionamientos esencialistas o la desinformación que marcan la naturalización del discurso dominante; las experiencias y conversaciones cotidianas, relatos, acciones institucionales y documentos oficiales dan cuenta de ello, tal es el caso que refieren algunos de los interlocutores entrevistados al señalar la ausencia de una posición frente al tema de educación intercultural y la permanencia de un discurso intercultural arraigado en el tema de “lo indígena”.

Estas formas de ejercer el poder y su implicación en la construcción discursiva de la educación intercultural, permite esperar una amplia aceptabilidad en la formulación de políticas educativas y curriculares, sin embargo, ¿en qué momento las relaciones de poder y los márgenes establecidos condicionan la construcción del discurso de la educación intercultural?, o ¿de qué manera los actores educativos o figuras resignifican el discurso de la educación intercultural y lo expresan en su narrativa y en su práctica pedagógica cotidiana? Para esta investigación la construcción del discurso y la legitimación de las

estructuras de poder han de complementarse con el análisis de los elementos específicos de la práctica pedagógica cotidiana.

Por ello, en el desarrollo del trabajo de investigación se considera que cada práctica discursiva se ha de analizar en función del contexto, las normas y los valores específicos que definen y orientan la construcción discursiva sobre el tema de la educación intercultural y la práctica pedagógica de los actores educativos, ya sean directivos, asesores o docentes, de acuerdo con su biografía personal, sus experiencias actuales, sus intenciones, los objetivos del momento, la posición que ocupan y la actividad que desempeñan.

A manera de recapitulación y anclaje conceptual, se enfatizan tres planteamientos que se consideran prioritarios para el desarrollo de la investigación, según lo reflexionado hasta este momento:

- Se considera que el vínculo que articula las dimensiones macro y micro del discurso de la educación intercultural se manifiesta en el *abuso del poder*, entendiéndole como el control que se ejerce de un grupo sobre otro grupo en beneficio propio y en detrimento del grupo “controlado”.
- El control de la construcción del discurso de la educación intercultural es fundamental, en particular para quienes mantienen una posición o un rol que involucra la toma de decisiones en una estructura jerárquica o al interior de una institución.
- El poder de definir quiénes acceden al discurso de la educación intercultural implica establecer los márgenes de las experiencias, las actitudes y la adopción de valores que participan en la construcción de las formas de percibir la realidad.

La articulación de los tres planteamientos ha de permitir avanzar en la aproximación analítica de los mecanismos que operan la construcción y legitimación discursiva en torno a la educación intercultural al interior de las instituciones, como lo puede ser una Dirección general o de Área en la SEP o la organización específica de una escuela —aspecto que se intenta profundizar en el siguiente apartado.

1.3 Las comunidades discursivas y la construcción del discurso de la educación intercultural.

Ciudad de México a octubre de 2021

La educación intercultural es un tema que no se ha tocado de fondo. O si se ha tocado, no sé si ha sido en un círculo muy cerrado de la DGEI y de la SEP en general. Me da la impresión que la falta de discusión se ha agudizado en las últimas administraciones, y no me sorprende, es que la discusión de fondo siempre se mueve en círculos cerrados y desde arriba, que poco comparten o se abren a toda la institución.

Casualmente pedí un material porque tengo una hermana que trabaja en el Conafe y ahí sí estuvieron discutiendo el tema de lo intercultural. Entonces yo pedí unos materiales a Conafe, que compartí, inclusive con el área, pero ahí se quedaron. Hay poca apertura para reflexionar en temas sustanciales para la institución. Se sigue centralizando la reflexión y la discusión en un pequeño grupo, mientras los demás debemos esperar a que baje la información.

Ahora con la nueva escuela mexicana se sigue haciendo lo mismo, la educación intercultural parece un tema muerto. Hasta ahorita no sabemos nada oficial o el cambio que podría representar. Por mi parte ya hay un poco de preocupación porque ya cuánto tiempo tenemos, creo que ya casi va a salir este sexenio (E4 ATP1021)⁷

A pesar de las variaciones que se puedan presentar en torno a la forma de interpretar y orientar la construcción del discurso de la educación intercultural, según las características de los interlocutores y el contexto, parece haber ciertos “consensos” o elementos discursivos compartidos cuando se analiza la noción de educación intercultural dentro de una institución o de forma particular al interior de una comunidad (Van Dijk, 2004; Charadau 2011).

Una condición importante para el establecimiento y la legitimación de estos “consensos discursivos” es el control mismo del discurso y su construcción. Cuanto menos poder se tiene en la toma de decisiones institucionales, y como resultado en la organización institucional, tanto menos acceso se tiene en la construcción discursiva y la orientación dominante de la noción de educación intercultural.

Los grupos e interlocutores que controlan los márgenes de construcción discursiva o tienen acceso a un mayor espacio de la jerarquía y organización institucional, de alguna manera mantienen el control de los diálogos formales, dictan las pautas de las discusiones, escriben

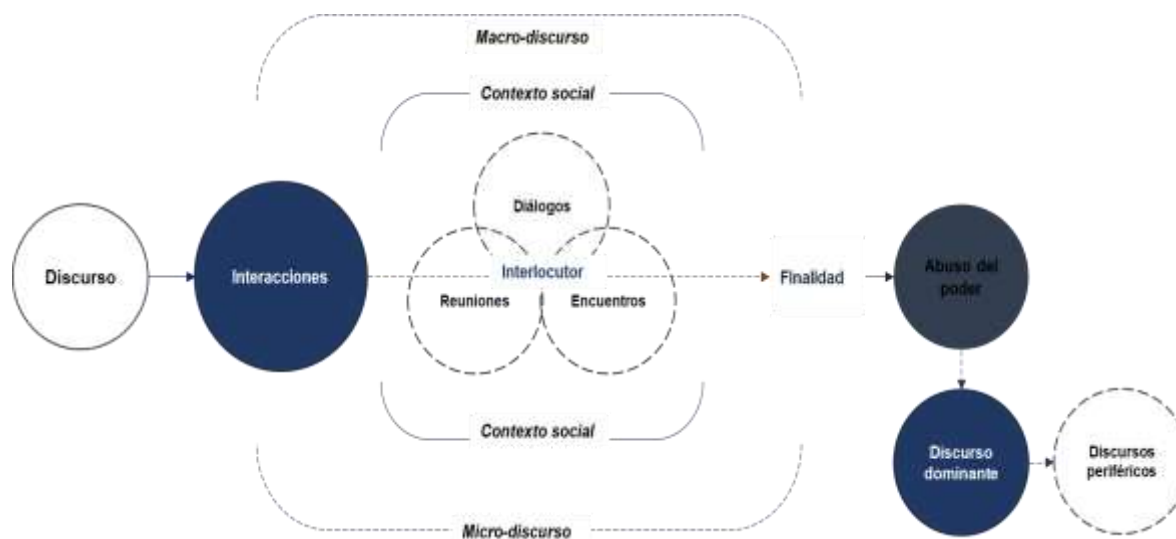
⁷ Entrevista a Asesor Técnico Pedagógico de la DGEIIB en octubre de 2021.

informes, libros, relatos y diferentes discursos masivos, legitimando con ello su acceso activo en la construcción del discurso y tomando la iniciativa para determinan el tono o el estilo de la narrativa (Van Dijk, 1994; 2008).

Para los Estudios Críticos del Discurso el poder en torno a la construcción discursiva, y de forma particular sobre la construcción del discurso intercultural que interesa en esta investigación, se ejerce y expresa a partir del acceso diferencial a los diversos géneros, contenidos y estilos del discurso. Es en este marco que los distintos interlocutores, independiente de su participación activa o pasiva en la construcción del discurso generan interpretaciones o resignificaciones que ocasionalmente puede mantener un mayor impacto que el propio discurso original o que el propio interlocutor que forma parte de la estructura institucional dominante.

Desde las estructuras institucionales y grupos dominantes se establece un discurso de educación intercultural que, a manera de plataforma o “paraguas”, sirve de base para articular construcciones discursivas periféricas en ocasiones en tensión, contradicción o antagónicas. Estos discursos periféricos coexisten y ocasionalmente pueden fortalecer el discurso dominante, alternarle o desplazarle (véase gráfico 6).

Gráfico 6. La construcción de discursos dominantes y periféricos



Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2004) y Van Dijk (2009).

De esta complejidad pueden resultar distintas interpretaciones sobre un mismo tema o un concepto que reafirman o colocan en tensión el discurso original; por ejemplo, en el uso de la noción de educación bilingüe bicultural que realiza el secretario de educación pública. La noción de educación bilingüe bicultural en sí misma es compleja y aunado a ello la perspectiva que asumen los interlocutores puede darle un sentido distinto, en función de su experiencia se establece un ejercicio de interpretación que puede trascender el propio sentido del discurso inicial (Van Dijk, 2008).

Es decir, la interpretación del interlocutor puede dar como resultado la configuración de una red de discursos periféricos en torno al discurso dominante y en ocasiones puede tener una mayor implicación que el discurso original en los procesos de interacción y en la dinámica institucional, de forma particular al interior de una comunidad específica o, como se ha definido en este trabajo de investigación, una comunidad discursiva.

La configuración de comunidades discursivas mantiene características particulares que permiten explorar la forma en la que se naturaliza el discurso de la educación intercultural, así como la manera en la que se generan construcciones discursivas coexistentes, que pueden alternarse según el contexto y el control del discurso, entre dichas características destacan:

- Una finalidad implícita o explícita consensuada por los integrantes de la comunidad.
- Favorece distintos mecanismos de intercomunicación entre los integrantes de la comunidad.
- Genera mecanismos y fuentes de participación en distintos niveles de la estructura institucional.
- Adopta diferentes formas y canales de construcción discursiva.
- Mantiene un lenguaje compartido que favorece los procesos de intercomunicación.
- Los interlocutores que conforman la comunidad mantienen un conocimiento específico o especializado de uno o varios temas particulares (Van Dijk, 2004).

Un ejemplo de la forma en la que actúan dichas comunidades podría situarse en las tensiones surgidas frente a la noción de educación bilingüe bicultural, señalada por el

secretario de educación pública, a partir de la cual Mendoza (2018), un día después de la presentación de la iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017, señaló:

En varios foros, artículos y textos he argumentado en contra de la inclusión educativa -estándar de la Reforma Educativa- como un enfoque integrador, asimilador y homogeneizador de la educación de diversos grupos etiquetados como “vulnerables”, entre ellos los indígenas. Ahora me toca argumentar mi preocupación por una vuelta a la educación bicultural que parece tener su origen en razones ideológicas – pre-neoliberal y asociada a la alianza con maestros indígenas – y también en la soberbia de las actuales autoridades educativas que les impide consultar a maestros e investigadores que conocen ese enfoque educativo, sus implicaciones y los riesgos de volver al pasado después del camino andado y las transformaciones de nuestra sociedad (Mendoza, 2018, p2).

De acuerdo con Van Dijk (2000b), el proceso de interpretación del discurso está condicionado por distintos factores asociados a las características individuales y colectivas de los interlocutores, entre ellos, su género, edad, formación, experiencia profesional, su posición social y política, hasta su filiación cultural, por un lado y, por otro, su rol frente al que emite el discurso. De tal modo que la interpretación del discurso emitido por el secretario de educación pública adquiere un significado distinto para un integrante de su equipo de trabajo, un docente de educación básica en alguna comunidad indígena o de la Ciudad de México y un investigador del campo de la educación, como lo es Mendoza-Zuany.

De ahí que quien emite el discurso busque adaptarle cuidando lo “que dice” y la forma en la que “lo dice”, según las particularidades de las comunidades de interlocutores, es decir, estas últimas también se vuelve un condicionante del discurso. Seguramente el discurso emitido por el secretario de educación pública tomaría un rumbo distinto si no fuese secretario de educación, o un énfasis particular si la presentación estuviera dirigida a una comunidad de investigadores o docentes de educación básica indígena, como lo señala Van Dijk (2000b) “las personas adaptan lo que dicen —cómo lo dicen y cómo interpretan lo que otros dicen— a algunos de sus roles o identidades y a los papeles de otros participantes” (p. 33).

El proceso de adaptación del discurso está definido por el tiempo o el formato en el que se emite, ya sea en una reunión de trabajo común o de importante trascendencia, una clase cotidiana en la universidad o una conferencia dentro de alguna institución, como la iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017. Cada formato mantiene un elemento discursivo específico que le caracteriza, sin embargo, no siempre determina su impacto; por ejemplo, la noción de educación bilingüe bicultural pareció no tener un eco favorable en

la comunidad académica y a pesar de la trascendencia de la presentación de la iniciativa después de tres años no se cuenta con un documento oficial en el que se concrete el nuevo ordenamiento educativo —señalado por el presidente nacional al inicio de dicha iniciativa.

En la investigación que se propone se considera que el tiempo o formato del discurso esta permeado también por jerarquías que en la mayoría de los casos se asocian con los roles o funciones que se desempeñan y de la posición que ocupa la comunidad discursiva (Van Dijk, 2000b). Un docente frente a un grupo de alumnos adquiere una posición distinta a la del alumno; lo mismo ocurre en una reunión de trabajo entre el supervisor, el director escolar y la comunidad de docentes, cada figura y comunidad de interlocutores ocupa un lugar dentro de la jerarquía institucional que dota de un matiz particular el formato del discurso.

Este rasgo de jerarquización se ve expresado, por ejemplo, en la interacción que establece el secretario de educación con el presidente nacional con frases como “Muy buenos días señor presidente”, “como usted nos pidió” y al mismo tiempo en el proceso de interacción que, como segundo momento, el secretario de educación inicia frente al grupo de reporteros que se encuentran en el evento y con la comunidad de agentes educativos a nivel nacional; interacción que de alguna manera se potencia y se hace visible a partir del mecanismo de la “mañanera”.

Al respecto, son pocos los análisis sistemáticos que se han generado en torno al impacto de la “mañanera” como mecanismo comunicativo, sin embargo, Garza (2021) desde el campo jurídico realiza algunas aproximaciones sobre su significado y su influencia en las discusiones nacionales, entre ellas la educativa, la cual interesa en el desarrollo de esta investigación:

(...) se está en presencia de un nuevo fenómeno de la comunicación y del ejercicio del poder presidencial en México. “No existe un esquema de comunicación similar, tanto por su duración diaria, como por su frecuencia”, un acto mediático sin precedentes que, aunque el mismo López Obrador ya había utilizado (esto al desempeñarse como jefe de gobierno del Distrito Federal durante su mandato en 2000-2006), a todas luces, frente al panorama actual, reorganiza el espectro político, no sólo por la globalización y la explosión de las nuevas tecnologías de la información sino también, y quizá sobre todo, por la diferencia con la forma en que otras administraciones solían expresarse al intercambiar opiniones con otros interlocutores (p. 330).

La “mañanera” se ha convertido en lo que Van Dijk (2000b) denomina el entramado de “objetos típicos”, noción que esta investigación recupera para hacer visible la forma en la que se acentúa el discurso y se potencia su impacto —sin los objetos típicos el discurso

deja de tener su sentido original. Resultaría difícil pensar, por ejemplo, los pasajes de la religión católica sin una campanilla litúrgica, las festividades mexicanas del 15 de septiembre sin la bandera nacional o algún evento sobre educación intercultural sin algún “emblema indígena” —lo mismo ocurre con la “mañanera”.

Desde el inicio de la administración del presidente AMLO es difícil pensar en la legitimidad de un “discurso oficial” fuera del escenario de la “mañanera”, por lo que la presentación de la iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017 y la idea de una educación bilingüe bicultural contiene un fuerte potencial —que habrá de intentar develarse a lo largo de esta investigación como parte de la configuración de la política educativa nacional y el discurso de la educación intercultural.

La plataforma de la “mañanera” representa un ejemplo de intersección discursiva de fuerte potencial en el que converge lo que hasta este momento se ha analizado en torno a la construcción social del discurso, el poder y el acceso a la construcción del discurso de la educación intercultural y la configura de las comunidades discursiva en el marco de las dinámicas institucionales.

Considerando esta complejidad discursiva, podría decirse que la presencia de la figura del secretario de educación pública el 12 de diciembre y la firma de la iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017 por parte del presidente de la república, AMLO, tuvo como finalidad marcar una ruptura en la narrativa de la educación nacional, desde la cual deberá entenderse la incorporación “repentina” de la noción de la educación bilingüe bicultural, la continuidad de la educación intercultural y, desde estas tensiones, la construcción de la nueva narrativa de la educación mexicana.

Tal es el caso de la idea de la educación bilingüe bicultural alrededor de la “figura indígena”, que el secretario de educación exalta en el marco de la iniciativa de cancelación de la reforma educativa 2017; dicha idea es estructuralmente relevante para comprender la dimensión amplia del discurso del proyecto educativo de la 4T, al tiempo que ésta —como dimensión amplia— ha de entenderse a partir del planteamiento de la educación bilingüe bicultural, sus tensiones y contradicciones.

De manera que para esta investigación resulta imposible comprender las partes del discurso sin tener en vista la totalidad del discurso y las tramas que le condicionan o

legitiman, al igual que es difícil comprender la totalidad del discurso sin las partes discursivas que le integran, le orientan y le naturalizan en la vida cotidiana institucional y de las comunidades discursivas.

En consonancia con los apartados previos y como ejercicio de articulación conceptual, cabe destacar en forma de recapitulado tres elementos que se consideran importantes para orientar la identificación del papel de las comunidades discursivas en la construcción del discurso de la educación intercultural:

- Desde las estructuras institucionales y grupos dominantes se establece un discurso de educación intercultural que, a manera de plataforma o “paraguas”, sirve de base para articular construcciones discursivas periféricas.
- La configuración de una red de discursos periféricos en torno al discurso dominante puede tener una mayor implicación que el discurso original en los procesos de interacción y en la dinámica institucional.
- Las comunidades discursivas mantienen características particulares que permiten explorar la forma en la que se naturaliza el discurso de la educación intercultural, así como la manera en la que se generan construcciones discursivas coexistentes, que pueden alternarse según el contexto y el control del discurso.

La coexistencia de comunidades discursivas al interior de las estructuras institucionales y del discurso dominante de la educación intercultural, ha de permitir focalizar el entramado discursos que se desarrollan y legitiman en el marco de los niveles macro y micro del discurso intercultural, así como visibilizar el papel de los interlocutores dentro de estructuras complejas, como se analiza en último apartado de esta aproximación.

1.4 La discursividad intercultural y el desarrollo de sujetos discursivos en la construcción del discurso de la educación intercultural.

Ciudad de México a octubre de 2021

Para una propuesta curricular como la que se está haciendo desde la nueva escuela mexicana el reconocimiento de la diversidad puede ser enriquecedor. Sin embargo, creo que en campo, en el día a día se sigue reproduciendo la falta de reconocimiento de lo diverso. Se mantiene una sola cultura, que es la cultura universal. Yo no diría mestiza, yo diría la cultura universal. Eso es lo que tenemos hasta ahorita.

En la vida cotidiana de la SEP prevalecen viejas discusiones y prácticas, o por lo menos en el círculo en el que yo me muevo, o donde nos movemos la mayoría de los trabajadores de la DGEI, pues no ha habido un cambio sustancial a pesar del discurso crítico de la nueva escuela. Parece que seguimos cargando con estructuras ya muy establecidas, es decir, con viejos esquemas. Seguimos con lo mismo, aunque a veces disfrazados de educación intercultural (E4 ATP1021)⁸.

Si bien la conceptualización y caracterización de la comunidad discursiva en el marco de las relaciones de poder y el acceso al discurso permite develar el proceso de diversificación discursiva en torno a la noción de educación intercultural, el análisis de las tensiones que se presentan al interior de cada comunidad requiere de una aproximación a la noción de discursividad intercultural que se propone en este trabajo de investigación como categoría central de análisis —véase el apartado metodológico de este trabajo.

Al respecto, se entiende por discursividad intercultural a las unidades mínimas que dan origen a la construcción del discurso de la educación intercultural, mismas que se presentan, coexisten, alternan y anteponen en el desarrollo de la vida cotidiana institucional. De modo que en el desarrollo de la investigación se entiende la discursividad intercultural como una construcción permanente de sentidos y significados que se generan y movilizan en todo contexto discursivo, desde conversaciones comunes, hasta intercambios profesionales, según la comunidad discursiva en la que se desarrolla.

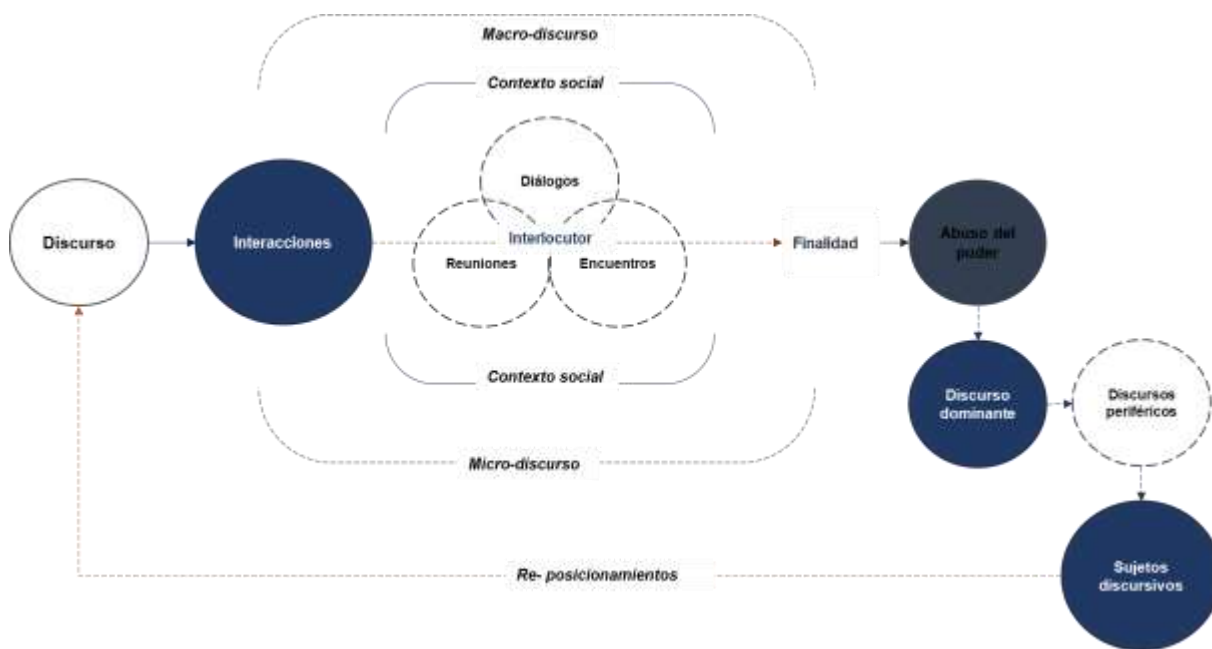
Entendida así, la noción de discursividad intercultural toma como punto de partida la noción de discurso, al igual que los planteamientos de abuso del poder y del acceso al discurso y el desarrollo de comunidades discursivas, para profundizar elementos específicos que, en el desarrollo de esta investigación, se considera que dotan al discurso de un carácter

⁸ Entrevista realizada a una Asesor Técnico Pedagógico de la DGEIIB en octubre de 2021.

dinámico y permanente, alejado de la idea de una construcción estática, ahistórica y descontextualizada.

Lo anterior implica reconocer que dentro de los márgenes de acceso al discurso y en el desarrollo de las propias comunidades discursivas los interlocutores generan una multiplicidad de sentidos y significados sobre un mismo planteamiento o campo, como es el tema de la educación intercultural. En este proceso, el interlocutor toma posición frente al tema, frente a otros interlocutores y frente a las condiciones y exigencias en las que interactúa y se antepone como constructor de discursos; se configura lo que, en este trabajo de investigación, se ha denominado sujeto discursivo (véase gráfico 7).

Gráfico 7. Comunidades discursivas y sujetos discursivos



Fuente: Elaboración a partir de Tubino (2004) y Van Dijk (2008).

El sujeto discursivo está presente en todos los niveles de desarrollo y concreción de las políticas educativas nacionales y niveles en las estructuras institucionales y organizativas, como un agente indisoluble de la conformación de distintas comunidades discursivas; es decir, a cada comunidad discursiva corresponden sujetos discursivos que dan diferentes sentidos y significado a los discursos dominantes.

Para identificar la forma en la que los sujetos discursivos se incorporan en los procesos de desarrollo y concreción de la política educativa nacional y su papel en el entramado discursivo institucional, se retoman los niveles y subniveles de análisis señaladas previamente en el apartado metodológico de la investigación.

Como se ha señalado en el apartado metodológico, los niveles y subniveles de análisis permiten explorar las articulaciones, continuidades y tensiones en torno a la noción y la construcción del discurso de la educación intercultural, al tiempo que orientan el desarrollo y la organización de la investigación.

De modo que a manera de anclaje conceptual final y de articulación de los niveles y subniveles de análisis discursivos, se destacan tres planteamientos que se consideran como base para el desarrollo de los capítulos que integran el informe de investigación:

- Se entiende por discursividad intercultural a las unidades mínimas que dan origen a la construcción del discurso de la educación intercultural, mismas que se presentan, coexisten, alternan y anteponen en el desarrollo de la vida cotidiana institucional.
- Se entiende la discursividad intercultural como una construcción permanente de sentidos y significados que se generan y movilizan en todo contexto discursivo, desde conversaciones comunes, hasta intercambios profesionales, según la comunidad discursiva en la que se desarrolla.
- La noción de discursividad intercultural permite profundizar elementos específicos que dotan al discurso de la educación intercultural de un carácter dinámico y en permanente tensión, alejado de la idea de una construcción estática, ahistórica y descontextualizada.

La categoría de discursividad intercultural articula el desarrollo de los distintos niveles de análisis de la investigación que se propone, así como la organización de los capítulos que integran el presente documento, entendiendo dicha categoría como una construcción teórico-conceptual en proceso, dinámica, contextual y en permanente tensión –como es visible en los siguientes apartados.

Capítulo 2. La política educativa de la 4T y las tensiones en torno al discurso de la educación intercultural.

- 2.1** La “educación para todos” como antesala del discurso educación intercultural en la política educativa de la 4T.
- 2.2** Las tensiones del discurso de la educación intercultural en la política educativa de la 4T.
- 2.3** El discurso de la educación intercultural en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana.
- 2.4** La Nueva Escuela Mexicana y el proceso de institucionalización de la educación intercultural.

Ciudad de México a octubre de 2021

La nueva propuesta educativa está muy clara. No sé si va a ser explicitada en el plan y programa de estudio, entonces no sé si se vaya a convertir en una política educativa (...). Lo que sí sé es que los principios y las concepciones están puestas ahí (...). Lo que sé es que esta perspectiva de considerar que la escuela es la pieza clave del engranaje del sistema educativo, sí sirve para trabajar desde las realidades y construir una educación distinta “desde abajo”. El concebirla como el espacio en donde se sintetiza lo que discursivamente y jurídicamente se planteó desde la política educativa, es bueno, el asunto es si el sistema está preparado para cambiar el chip. En una junta que tuvimos con el nuevo director general me atreví a decirles que lo que se está pidiendo que se haga es un cambio paradigmático, es dejar de pensar en la educación de “arriba” para “abajo”. Es tener ideas claras “arriba”, pero construirlas también desde otros espacios, lo que veníamos diciendo nosotros desde hace rato. (...) Hay veces que estas ideas que irrumpen y que cambian el rumbo, a veces no vienen de los grandes discursos, de los que han hecho curriculum en este país. (...) El contexto y la realidad determina el quehacer educativo, los maestros no dejan de tomar decisiones, de ser lo que bien decía Gimeno Sacristán, cambiar la perspectiva de los maestros para que dejen de ser unos técnicos que aplican un plan y programas y que se vuelvan profesionales que toman decisiones.

Ese es un principio fuertísimo, entiendo que estoy en un país que pretende una formación de ciudadanía de determinada cosa, luchar contra la injusticia, contra la impunidad, desde el progreso, una educación integral, humanística, todo lo que quieras. Pero qué tan complejo y cómo se entiende todo eso desde mis realidades, desde las realidades de las comunidades paupérrimas o desde las zonas urbanas más desfavorecidas, ¿cómo se entiende eso?, porque si no te dedicas a administrar un plan y programas y a cumplir con un plan y programas, ¿cómo le haces para trabajar desde abajo y desde estas realidades? Creo que eso está quedando mucho más claro en este gobierno (...).

La escuela tiene que servir a su barrio, a su comunidad, creo que ya está un poco más entendido eso (...). Esa es la perspectiva comunal que han venido planteando muchísimos. Hace ver que la escuela sirve al pueblo y a la comunidad. Ahí está esta nueva perspectiva, aderezada con todos estos elementos de una educación integral, equitativa, intercultural.

La educación intercultural se coloca como un principio de la nueva propuesta educativa, tiene una gran carga comunal, busca formar ciudadanía desde la escuela para generar sociedades que combata la discriminación, la impunidad. Claro, yo creo que lo que se está pretendiendo desde la escuela es crear sociedades más justas, plurales. Eso es lo que podría decir. Ciudadanía para formar, conformar sociedades más justas y plurales. Eso es lo que me encanta, porque es parte de lo que hemos tratado de hacer también desde las escuelas indígenas.

Eso es lo que nosotros hemos buscado y creo que se está entendiendo ahora como generar una experiencia educativa “desde abajo”, desde este último engranaje, este espacio micro social en donde convergen las realidades, las problemáticas y las necesidades de los propios barrios y comunidades que están alrededor de la escuela (E3 S1021)⁹.

⁹ Entrevista realizada a un subdirector de área de la DGEIIB en octubre de 2021.

A dos años de la llegada de AMLO al gobierno nacional las tensiones en torno a la definición del proyecto educativo de la 4T tomaron un papel central en la discusión educativa. Los cuestionamientos sobre el rumbo que habría de tomar el SEN, y de forma particular la educación básica, se hicieron presentes en las dos televisoras de mayor alcance en el país.

Las tensiones también se hicieron visibles al interior de la SEP, pronto fue notoria la disputa que, desde el interior de la institución que encabeza el SEN, se mantendría como parte de una narrativa emergente que intentaba abrirse paso y los discursos y prácticas ya institucionalizadas. Entre los actores responsables de la definición de la política educativa nacional se percibía el deseo de cambio, la ambigüedad e incertidumbre propia del inicio de un proceso de transformación, mientras que las narrativas dominantes en la estructura educativa parecían no desplazarse.

Las reflexiones en torno a la educación intercultural no han sido la excepción en la configuración de la política educativa de la 4T. El discurso institucionalizado sobre el tema pareció ponerse en tensión frente al carácter disruptivo de MORENA y su llegada al gobierno nacional. Las interrogantes se centraron en su posible continuidad o cambio, después de más de tres décadas de su incorporación en la política educativa nacional. En este escenario, se buscaría impulsar, orientar y consolidar la transformación educativa anunciada por AMLO en el zócalo de la Ciudad de México en Julio de 2018, unas horas después de confirmarse su victoria en las elecciones presidenciales.

Dichas tensiones dan sentido y orientan el análisis que se presenta en este segundo capítulo, el cual expone cuatro aproximaciones o momentos de reflexión: en la **primero**, se analiza la génesis del proyecto educativo de la 4T y las discusiones en torno al discurso de la interculturalidad, en el **segundo momento** se reflexiona sobre la continuidad de la narrativa de la educación intercultural en las reformas constitucionales impulsadas por MORENA; por otro lado, en el **tercer momento** se profundiza el análisis del proceso de construcción de la Nueva Escuela Mexicana como expresión concreta del proyecto educativo de la 4T y, finalmente, en el **cuarto momento** se hacen visibles las tensiones que mantiene el discurso de la educación intercultural en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

2.1 La “educación para todos” como antesala del discurso educación intercultural en la política educativa de la 4T.

Ciudad de México a julio de 2018

Desde este Zócalo, de la Ciudad de México, corazón político, social y cultural de nuestra República, un saludo a todas y todos los mexicanos y mi agradecimiento sincero a todas y todos los que participaron en esta jornada electoral, donde, de manera libre y soberana, el pueblo de México decidió iniciar una etapa nueva en la vida pública del país. El país decidió el día de hoy iniciar la cuarta transformación de la vida pública de México. Triunfó la revolución de las conciencias. Y como lo hicimos en el cierre de campaña, no podemos dejar de reconocer que este triunfo pertenece a todas y a todos. Es el esfuerzo de muchos dirigentes sociales, políticos, de muchos ciudadanos, indígenas, campesinos, obreros, estudiantes, profesionales, de todas las clases sociales, de todos los sectores, de todas las religiones, millones de católicos, millones de evangélicos de todas las denominaciones y millones de librepensadores. No vamos a dejar de recordar a los dirigentes sociales y políticos que desde hace muchos años han venido luchando por el establecimiento de una verdadera democracia en el país. Siempre los vamos a recordar, ellos son los precursores de este movimiento, ellos comenzaron con esta lucha (...).

Vamos a cumplir todos los compromisos. No les voy a fallar. No se van a decepcionar. Soy muy consciente de mi responsabilidad histórica, conozco todo lo que han hecho los presidentes. Y no quiero pasar a la historia como un mal presidente; quiero pasar a la historia como un buen presidente de México. Sí se pudo.

Hoy se termina una etapa y vamos a iniciar otra. Triunfamos y ahora vamos a transformar al país (Canal Grupo reforma. Intervención de AMLO en el zócalo de la Ciudad de México. 2 de Julio de 2018).

El triunfo de AMLO en el 2018 representó para diferentes analistas una coyuntura histórica. Después de dos intentos fallidos en el año 2006 y 2012, frente al PAN y el PRI, el Instituto Nacional Electoral (INE) dio por victorioso a MORENA. A pesar del apoyo de un gran sector de la sociedad mexicana y de la comunidad de estudiantes universitarios, académicos y organizaciones sindicales a nivel nacional, el escenario de una posible victoria parecía lejano después de una amplia campaña en su contra y por las inconsistencias en el proceso electoral.

Desde el año 2005, una vez concluido su periodo como Jefe de Gobierno del Distrito Federal, actualmente Ciudad de México, AMLO inició un recorrido nacional por las distintas entidades federativas del país, lo que permitió, como él mismo lo ha señalado, articular los esfuerzos de los distintos movimientos y organizaciones sociales, así como fortalecer y consolidar el apoyo de una gran mayoría de la sociedad y de los sectores académicos, sindicales y del medio cultural, definidos como de izquierda.

El acercamiento de AMLO a las principales problemáticas del país y su oposición pública al PRI —a pesar de haber tenido sus inicios políticos en éste—, así como los cuestionamientos a la continuidad y profundización de las políticas neoliberales durante los gobiernos del PAN, le permitió adquirir un papel protagónico en el escenario de las discusiones y los movimientos nacionales, al tiempo de generar una fuerte expectativa en los sectores excluidos e inconformes con las políticas neoliberales desarrolladas durante las últimas tres décadas (Illades, 2019).

La narrativa contestataria que mantuvo AMLO frente al proyecto neoliberal permitió que se posicionara como una figura central de la disidencia nacional. Su amplia convocatoria en los sectores de mayor desigualdad y en espacios universitarios, al igual que su acercamiento a las organizaciones sociales y sindicales considerados de izquierda, dieron cuenta de su amplia aceptación; hecho que, desde la mirada de la prensa nacional e internacional (Ahmed y Villegas, 2018; Páez y Martínez, 2018), terminó por reflejarse en el zócalo de la Ciudad de México el 1 de julio del 2018.

El triunfo de AMLO originó distintos cuestionamientos y pugnas en la política nacional, principalmente en los sectores de oposición a MORENA. Entre los primeros cuestionamientos destacaron el supuesto retorno a un pasado nacionalista; el rechazo directo a las políticas neoliberales y a las instituciones creadas en gobiernos previos —denominados por el mismo AMLO como tecnócratas— y el aparente intento de “romper” con todo lo ya establecido.

Los cuestionamientos se intensificaron con el discurso emitido el 1 de julio del 2018. La narrativa en torno a la llegada de la izquierda nacional al gobierno mexicano se tradujo en un énfasis que, de alguna manera, intentó marcar un “antes” y un “ahora”, como lo señaló el propio AMLO al referirse al fin de una etapa y el inicio de la transformación del país, a lo que, un día después de su pronunciamiento, distintos analistas expresaron a la prensa internacional su preocupación sobre la posibilidad de dar marcha atrás a lo construido por décadas (Ahmed y Villegas, 2018).

Dicha preocupación pareció mantenerse en una gran parte del sector privado y las discusiones en el campo de la economía, la salud y la educación nacional; lo cual generó fuertes tensiones entre los grupos o sectores que veían en el nuevo gobierno un retroceso

de lo realizado en la administración del PRI y el PAN, y aquellos que visibilizaban en AMLO la posibilidad de cambiar la situación de desigualdad y exclusión profundizada en las últimas décadas bajo las políticas neoliberales.

En el campo educativo las discusiones se concentraron en la reforma educativa de 2017, señalada por los sectores sociales y académicos más cercanos al PRI como necesaria para revertir al supuesto deterioro de la educación y el desafío que habría de afrontar el SEN en toda su estructura y en sus distintos niveles para insertarse al mundo global; mientras que para los grupos afines a AMLO representó la máxima expresión de las políticas neoliberales en la educación mexicana.

Los cuestionamientos a la reforma educativa de 2017 adquirieron fuerza en el debate educativo nacional. Un gran número de académicos, especialistas, docentes, organizaciones y centros de investigación, mostraron su apoyo a las críticas que AMLO sostuvo durante la última década en torno a la neoliberalización de la educación y que, como respuesta a la reforma educativa de 2017, intensificó desde la plataforma de MORENA al definirle como “mal llamada reforma educativa”; denominación que desde la mirada de Ornelas (2020) marcó el rumbo de la reforma, al ser adoptada por un gran número de investigadores y organizaciones docentes, de forma particular la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) —distinguida por representar el sector más crítico del SEN.

La relación de AMLO con la CNTE tuvo su inicio —más visible— en el año 2015, al manifestar su apoyo a la movilización magisterial en el estado de Oaxaca y refrendar su oposición a las acciones del gobierno en turno. Como puede leerse en el siguiente fragmento de su discurso:

Ofrezco mi apoyo, como siempre, a los maestros de Oaxaca. Estoy con ellos en estos momentos en que los quieren borrar. En estos momentos en que se ha tomado una decisión para quitarles la posibilidad de participar en lo que tiene que ver con la política educativa. En Oaxaca estoy a favor del movimiento magisterial y estoy a favor de la educación pública gratuita. Siempre he pensado que la educación no es un privilegio, es un derecho del pueblo de México y estoy en contra de los que quieren privatizar la educación, de los que han venido insistiendo en poner la educación al mercado como si fuese una mercancía para que puedan adquirirla los que tengan posibilidad, los que tengan recursos económicos, los que tengan para pagar colegiaturas. No estoy en contra de la educación privada, pero el Gobierno está obligado a garantizar la educación pública y gratuita en todos los niveles escolares (Canal Andrés Manuel López Obrador, 22 de Julio de 2015).

Durante su intervención manifestó su solidaridad con la organización magisterial, al tiempo que reafirmó su rechazo a lo que denominó la “mafia del poder”, orquestada, según su mirada, desde la presidencia nacional y las televisoras dominantes del país; las cuales, siguiendo su planteamiento, se encargaron de “golpear” el trabajo del magisterio nacional y reproducir las estructuras de violencia hacia ellos y las poblaciones en mayor situación de desigualdad, entre ellos, los pueblos indígenas.

En seguimiento al apoyo a la organización magisterial de Oaxaca, AMLO agradeció su respaldo en las elecciones presidenciales del año 2006 y 2012 y les convocó a articular esfuerzos con MORENA para las elecciones en la entidad federativa y las próximas elecciones presidenciales en el 2018. En este escenario, enfatizó la idea de conformar un gobierno “del pueblo para el pueblo” y desde la unidad, con la finalidad de hacer frente al régimen —priista— y garantizar el “derecho del pueblo a la educación”.

Este último planteamiento tomó forma en el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018), bajo el lema de “Educación para todos”. El proyecto fue coordinado por el empresario Alfonso Romo Garza, investigadores, figuras del medio cultural y dirigentes sociales, los cuales establecieron la base para, por un lado, orientar la candidatura presidencial de AMLO en el 2018 y, por otro lado, trazar el proyecto educativo que asumiría su gobierno.

De acuerdo con el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018), el compromiso de una “educación para todos” —sin privilegios— haría efectivo el derecho universal a la educación, sin importar la edad, la condición social, económica o cultural, al tiempo de impulsar el fortalecimiento del desarrollo nacional; por lo que en el documento se enfatizó la necesidad de reorganizar el SEN para distanciarse de las políticas educativas neoliberales y atender las necesidades de la mayoría del país:

Nos proponemos reorganizar la educación en tres frentes para que sirva verdaderamente a las necesidades y aspiraciones de la mayoría del país: existe la necesidad de actuar ante lo urgente, que es garantizar el derecho a la educación; hay que tomar medidas ante lo necesario, que implica cambiar la orientación de la educación pública para restituir los principios constitucionales del reconocimiento al derecho a una educación universal, gratuita, laica, democrática y nacional, y nos proponemos trabajar para lo trascendente, que significa construir un programa educativo acorde con las necesidades y aspiraciones del pueblo de México.

El nuevo gobierno orientado a la transformación democrática del país abrirá cauces al ejercicio de plenos derechos a individuos y colectividades, sin condiciones, limitaciones ni privilegios; será un régimen basado en el reconocimiento y enriquecimiento de la diversidad, la pluralidad y libertad, el respeto y el fin a la discriminación y, en él, la participación democrática y la búsqueda del bien común propiciarán la construcción de un espacio público que nos incluya a todos (MORENA, 2018, pp. 389-389).

A la idea de una “educación para todos”, sin privilegios y acorde a las aspiraciones del pueblo, se incorporaron los planteamientos de reconocimiento y enriquecimiento de la diversidad y pluralidad, los cuales marcaron los cinco principios de la propuesta educativa trazada en el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018), aunque con mayor énfasis en el principio 3 (Véase tabla 3).

Tabla 3. Principios de la educación para todos.

Principio 1	Educación para la justicia.	La búsqueda de la equidad es impensable sin la educación y, para ello, hay que disponer de espacios de enseñanza en los que todos estén incluidos. La escuela debe convertirse en el centro desde el cual personas de todas las edades y condiciones se apropien del espacio público y encuentren las respuestas a sus necesidades.
Principio 2	Educación para la reconstitución de la memoria y la identidad.	El primer derecho de los habitantes de nuestro país es el de construir y reconstruir su memoria y su identidad. En los últimos años, las élites se han obsesionado con imponer modelos copiados del exterior y han intentado erradicar de los planes y programas de estudio a la historia, la geografía, la filosofía y el conocimiento de nuestra sociedad, a pesar de que son la base de la formación de todo conocimiento.
Principios 3	Educación para la libertad.	Siendo la exclusión uno de los factores decisivos del rezago educativo, éste afecta en mayor medida a los más pobres pero también a las mujeres, por los obstáculos adicionales que deben sortear para acceder a la escuela y a los estudios superiores; a los pueblos originarios que se encuentran alejados y ausentes de las escuelas y los planes de estudio, con espacios educativos deficientes, sin condiciones físicas, materiales ni los mínimos recursos necesarios para su funcionamiento, y sin materiales de estudio en su propia lengua.
Principio 4	Educación para la soberanía.	La fuerza cultural y social primigenia del país reside en sus comunidades. La reconstitución de colectividades, su expresión y reconocimiento en todos los ámbitos de la vida pública y, principalmente, desde la escuela, debe ser la inspiración fundamental de la reconstrucción de nuestro espacio y territorio: tierra, agua, recursos naturales.
Principio 5	Educación para el bien común.	El conocimiento y la práctica de la solidaridad, la convivencia armónica, la tolerancia, el respeto a sí mismo y a los demás, así como la responsabilidad de buscar una vida digna, en paz y en libertad, deben convertirse en elementos fundamentales de la conquista del bien común.

Fuente: Elaboración a partir de MORENA (2018).

El Principio 3. Educación para la libertad, hizo explícita la figura de los pueblos indígenas —bajo la noción de pueblos originarios— a partir de recalcar los procesos históricos de

desigualdad y exclusión a los que, según se refiere en el documento, han sido expuestos y han marcado la orientación del SEN —expresado en la definición de las políticas educativas, los planes y programas de estudio y en las prácticas escolares cotidianas.

De acuerdo con el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018), los cinco principios habrían de confluir en el cambio radical de las prioridades del SEN y restituir el reconocimiento de la diversidad y la atención de las poblaciones históricamente excluidas, entre ellas, los pueblos indígenas, como eje conductor de la política educativa nacional; para ello, se señaló la necesidad de construir una educación que permitiera llegar a una “verdadera práctica de interculturalidad”:

Para construir el futuro [se requiere] de una educación acorde con el programa de transformación del país, con la flexibilidad necesaria para ser enriquecido, completado, modificado con el fin de incorporar una perspectiva sustentable, basada en la convivencia plural, diversa e incluyente, con una identidad clara, con memoria histórica y fundada en la incorporación de conocimientos y relaciones solidarias con otros pueblos, en una verdadera práctica de interculturalidad (MORENA, 2018, p. 394).

Así vista, la “verdadera práctica intercultural” sería, según el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018), la respuesta a las desigualdades y exclusiones de los sectores y grupos sociales, culturales y económicamente marginados de la sociedad mexicana; sin embargo, su concreción requeriría de asumir el compromiso de una transformación profunda de la educación.

La aspiración de transformar la educación nacional para aminorar los procesos de desigualdad y exclusión, particularmente la de los pueblos indígenas, pareció reafirmarse en la presentación de los Diez compromisos por la educación en México, expuestos por AMLO aún como precandidato a la presidencia nacional, en Guelatao, Oaxaca, el 12 de mayo de 2018 frente a la CNTE.

En dicha intervención, AMLO resaltó que MORENA representaba una transformación radical del país al intentar cambiar de raíz las estructuras nacionales corrompidas; al mismo tiempo refrendó, como lo había hecho en el 2015, su compromiso con el magisterio de Oaxaca, ante, lo que siguió denominando, la imposición de la “mal llamada reforma educativa” y la privatización de la educación nacional. Al respecto, señaló lo que se convertiría en una consigna del magisterio nacional durante los siguientes años: nunca más una reforma educativa sin el magisterio.

La presentación de los Diez compromisos por la educación en México estuvo marcada por consignas magisteriales de rechazo a la reforma educativa de 2017 y de apoyo a MORENA. En este tenor, AMLO describió de forma amplia las transformaciones históricas que marcaron la historia del país y que orientaron el rumbo de la educación nacional. Como puede leerse en el siguiente fragmento:

Estamos aquí en la Sierra Juárez para refrendar los compromisos con los integrantes de las comunidades de los pueblos indígenas de Oaxaca y del país y para definir la nueva política educativa que vamos a llevar a cabo al triunfar nuestro movimiento. No voy a hablar del proyecto general de nación [Proyecto de Nacional 2018-2024]. Ustedes saben que estamos luchando por la transformación de México. Sólo resumo, ustedes están conscientes que ha habido tres transformaciones en nuestro país (...) primero fue el movimiento de independencia nacional (...) para que México se convirtiera en un país libre y soberano. La segunda fue el movimiento de reforma, que encabezó Benito Juárez con los liberales (...). La tercera fue la revolución de 1910, también fueron precursores de este movimiento oaxaqueños destacados, los hermanos Flores Magón.

Tres transformaciones han habido, independencia, reforma y revolución. Nosotros vamos a llevar la cuarta transformación, todos los que estamos aquí y millones de mexicanos vamos a hacer historia, porque vamos a llevar a cabo un cambio profundo, pacífico, sin violencia (...). Vamos a llevar a cabo la transformación de manera pacífica, pero igual de profunda que las tres transformaciones que ha habido en la historia del país. Nuestra transformación va a cambiar las cosas de manera radical y que nadie se asuste, vamos a arrancar de raíz el régimen corrupto, de beneficio y de privilegios (Canal Andrés Manuel López Obrador, 12 de Mayo de 2018).

La 4T que, según lo expresado, inició con el gobierno de AMLO, rompería con el régimen anterior —marcado por las políticas neoliberales— para dar paso a un nuevo régimen “libre de corrupción, beneficios y privilegios”. De acuerdo con AMLO, la construcción de este nuevo orden implicaría la separación del gobierno de los intereses de la economía, para pensar en un gobierno del pueblo, con el pueblo y para el pueblo, como también lo refirió en su primera intervención como presidente electo:

Hace poco un migrante poblano (...) me procuró, quería decirme algo. Yo siempre escucho al pueblo, porque el pueblo es sabio, más que los teóricos o los filósofos. Me para y me dice, licenciado, así como el presidente Juárez separó al Estado de la iglesia, porque a Dios lo que es de Dios y a César lo que es del César, así ahora lo que se necesita es separar al poder económico del poder político y que el gobierno represente a todo el pueblo, a pobres y a ricos, no como ahora, que el gobierno está solo al servicio de una minoría rapaz, un gobierno secuestrado. Ya no va a ser así, vamos a hacer un gobierno del pueblo, con el pueblo y para el pueblo (Canal Andrés Manuel López Obrador, 12 de Mayo de 2018).

La idea de instaurar un nuevo régimen que se reflejara en la transformación profunda del SEN, libre de corrupción, beneficios, privilegios y asentada en la noción de pueblo, pareció orientar los Diez compromisos por la educación que AMLO presentó y que, de acuerdo con lo planteado al inicio de su intervención, servirían de base para reafirmar su compromiso con los pueblos indígenas y definir la política educativa nacional una vez iniciado su gobierno:

En este contexto, doy a conocer diez compromisos básicos con la educación y con el magisterio nacional:

1. Vamos a fortalecer la educación pública, gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio es un derecho del pueblo.
2. Habrá alimentación en todas las escuelas de educación básica de las zonas pobres y marginadas del país.
3. Todos los estudiantes de preparatoria o de nivel medio superior obtendrán una beca mensual para evitar de la deserción escolar.
4. Los estudiantes de familias de escasos recursos económicos que estudien en universidades o en escuelas de nivel superior obtendrán una beca de 2400 pesos mensuales. No habrá rechazados.
5. Será prioritario fortalecer a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los métodos de enseñanza, aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.
6. Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener, como aquí se ha planteado, las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional.
7. Vamos a elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos, especialistas, un plan educativo que mejore de verdad, en realidad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. ¡Nunca más una reforma educativa sin el magisterio!
8. Se respetará la autonomía de los trabajadores de la educación en México. El gobierno no intervendrá en la vida interna de sus organizaciones para garantizar una democracia sindical.
- 9. Se retomarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado, como el plan para la transformación del estado de Oaxaca, el PTEO y, en particular, se apoyará la educación indígena, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria.**
10. Se suspenderán las cuotas que pagan los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas y el gobierno destinará de forma directa recurso a cada escuela (...) cada año.

Concluyo con una frase de Benito Juárez, decía, la instrucción es la base de la prosperidad de un pueblo, parafraseándolo, la educación es la base de la prosperidad de los pueblos. A la vez que es el medio más seguro para hacer imposible los abusos del poder. Por ello aquí, en Guelatao, Oaxaca, hago el compromiso de impulsar la educación pública con el apoyo del magisterio nacional (Canal Andrés Manuel López Obrador, 12 de Mayo de 2018).

El proyecto educativo del nuevo régimen debería de partir de considerar la educación para todos como un derecho y no como un privilegio, al tiempo de distanciarse de la reforma educativa 2017 y promover una política educativa construida con centros de investigación, universidades públicas, especialistas, maestros, padres, madres y recuperar las propuestas alternativas de educación surgidas de las movilizaciones y demandas indígenas —como se refiere para éste último aspecto en el Compromiso 9.

El énfasis en los pueblos indígenas se advirtió como un referente de lo que debería ser el pueblo y lo que habría de representar un régimen libre de corrupción, beneficios y privilegios. De modo que es en los pueblos indígenas en los que pareció converger el punto

de partida o referencia de las aspiraciones para la transformación y el inicio de la ruptura con el denominado régimen neoliberal.

Lo anterior fue visible en el primer discurso emitido por AMLO en el zócalo de la Ciudad de México como presidente constitucional el 1 de diciembre de 2018. Su intervención inició con la entrega del bastón de mando de los pueblos indígenas. Dicha entrega tuvo como significado, a la vista de algunos analistas y desde la narrativa oficial, el respaldo de los pueblos indígenas al nuevo gobierno.

Desde este escenario y rodeado de distintos miembros de los pueblos y organizaciones indígenas, AMLO inició su primer aparición presidencial reconociendo la marginación, la opresión y el racismo histórico del que han sido objeto dichos pueblos y que, según sus palabras, “debería ser una vergüenza para el país”, por lo que para el nuevo régimen serían una prioridad en todas sus políticas y programas, tal y como puede verse en el siguiente fragmento:

Hoy hablé en el congreso nacional sobre el antiguo régimen, y también de la nueva política que llevaremos a cabo para hacer realidad la cuarta transformación de la vida pública de nuestro país. Ahora quiero expresar lo que ya hemos hecho y lo que estamos por iniciar, que bien podríamos llamar una modernidad forjada desde abajo y para todos. Después de la purificación a la investidura presidencial por los pueblos indígenas de México, diría, para resumir en una frase lo que buscamos, lo que anhelamos: la purificación de la vida pública de México.

Reafirmo puntualmente los compromisos, en primer lugar vamos a darle atención especial a los pueblos indígenas de México, es una ignominia, una vergüenza que nuestros pueblos originarios vivan desde hace siglos bajo la opresión y el racismo, con la pobreza y la marginación acuestas, por eso, todos los programas del gobierno, tendrán como población referente a los pueblos indígenas de las diversas culturas del país (Canal Andrés Manuel López Obrador, 1 de diciembre de 2018).

Teniendo como prioridad las demandas de los pueblos indígenas, durante su presentación AMLO dio lectura a noventa y nueve compromisos más que orientarían la consolidación de la denominada 4T del país; entre ellos, destacaron cuatro compromisos —el tercero, séptimo, octavo y décimo— relacionados con la búsqueda de la transformación de la educación nacional (Véase tabla 4).

Tabla 4. Los 100 compromisos para la transformación nacional.

Compromiso 3	Se mantendrán las estancias infantiles de la antigua Secretaría de Desarrollo Social y se regularizarán los CENDIS promovidos por el Partido del Trabajo; ambos programas tendrán recursos garantizados en el
---------------------	---

presupuesto y pasarán a formar parte de las secretarías de Bienestar y de Educación Pública.

Compromiso 7

En 2019 estarán funcionando 100 universidades públicas, con carreras acordes a cada región del país para atender con educación de calidad y sin pago de colegiatura a 64 mil estudiantes del nivel superior.

Compromiso 8

Se protegerá el patrimonio cultural de México. Se impulsará la formación artística desde la educación básica y se apoyará a creadores y promotores culturales.

Compromiso 10

Se cancelará la llamada Reforma Educativa, se establecerá en el Artículo 3º de la Constitución el derecho a la educación gratuita en todos los niveles de escolaridad y el gobierno no agravará nunca más a maestras y maestros.

Fuente: Elaboración a partir de Canal Andrés Manuel López Obrador, 1 de diciembre de 2018.

Entre estos compromisos, los temas de la cancelación de la reforma educativa de 2017 y la reforma al Artículo 3º constitucional tuvo mayor difusión en los medios de comunicación nacional e impacto entre investigadores, grupos de académicos, docentes y las organizaciones sindicales más críticas del SEN, por lo que pronto se definieron como el inicio concreto de la transformación de la educación mexicana.

Los cuestionamientos y el compromiso de la reforma constitucional, así como la cancelación de la reforma educativa de 2017 representaría así, la punta de lanza de las aspiraciones vertidas en el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018) y los Diez compromisos por la educación, presentados en Guelatao, Oaxaca; lo que tendría como fondo el énfasis en los pueblos indígenas y la búsqueda de una “verdadera práctica intercultural”, elementos que, desde la perspectiva de este trabajo de investigación, resultarían la base de la educación intercultural en el proyecto educativo de la 4T.

2.2 Las tensiones del discurso de la educación intercultural en la política educativa de la 4T.

Ciudad de México a diciembre de 2018

Amigas, amigos, integrantes de medios de comunicación señoras, señores.

En mi carácter de precandidato a la Presidencia de la República, informo al pueblo de México que, al triunfar nuestro movimiento en las elecciones del primero de julio del 2018, formarán parte del gabinete del nuevo gobierno las siguientes personas que voy a presentar:

Olga Sánchez Cordero,
Héctor Vasconcelos,
Graciela Márquez Colín,
Norma Rocío Nahle,
Víctor Villalobos,
Luisa María Alcalde,
Esteban Moctezuma Barragán,
Alejandra Frausto Guerrero,
Javier Jiménez Espriú,
Josefa González Blanco Ortíz Mena,
Miguel Torruco Marqués,
Irma Eréndira Sandoval,
Jorge Alcocer Varela,
María Luisa Albores y Román Meyer Falcón.

Este será el equipo que me apoyará en el cumplimiento de las acciones que llevaremos a cabo para la transformación profunda del país y de la vida pública. Se trata de ocho mujeres y ocho hombres de distintas disciplinas, sectores y corrientes de pensamiento, caracterizados en su conjunto por su independencia de criterio, su alto nivel de preparación, por su experiencia y, sobre todo, por su inobjetable honestidad.

Aspiro a que este gabinete sea recordado como el mejor que ha habido en la historia de México, me refiero al gabinete del presidente Benito Juárez García (Canal Excelsior. Intervención de AMLO en la presentación del gabinete presidencial. Diciembre de 2018).

Después de haber presentado los cien compromisos que como presidente habría de cumplir durante su administración, AMLO ratificó el gabinete presidencial que acompañaría -según sus propias palabras- la transformación del país. En la ratificación del gabinete presidencial se mantuvo a ocho funcionarias y ocho funcionarios, consideradas de distintas corrientes de pensamiento.

Frente a distintos medios de comunicación nacional y partidarios de MORENA, AMLO presentó a cada una de las figuras que integrarían el gabinete presidencial, entre ellas, sobresalió Esteban Moctezuma Barragán, asignado como secretario de educación pública. Pese a que distintos miembros del gabinete habían colaborado en administraciones previas —denominadas por el presidente como neoliberales— la designación de Moctezuma a la

SEP dio origen a fuertes cuestionamientos, principalmente de la CNTE, que había apoyado la campaña presidencial y ante la cual se presentaron los Diez compromisos de la educación mexicana.

En la presentación AMLO definió a Esteban Moctezuma como un funcionario de amplia trayectoria en la administración pública, sin mencionar su participación en una de las dos televisoras más grandes del país y su intervención en la campaña a favor de la Reforma educativa de 2017, la cual se había cuestionado y se asumió cancelar como parte de los compromisos a realizar durante el nuevo gobierno; como puede leerse en el siguiente fragmento:

Esteban tiene una amplia trayectoria en el servicio público y también en el desarrollo de organizaciones sociales y civiles. En la administración pública, se ha desempeñado como secretario de Desarrollo Social del Gobierno de la República, senador de la República, fue secretario de Gobernación y también ha sido subsecretario de Educación en la Secretaría de Educación Pública (Canal Excelsior, 14 de diciembre de 2018).

Una vez presentado, Esteban Moctezuma inició como parte de sus primeras actividades el desarrollo de una consulta nacional, que, bajo la encomienda del AMLO, se desarrollaría en seis meses y tendría como propósito -según el futuro secretario de educación- escuchar la voz y recuperar las experiencias de los docentes. El ejercicio de participación tuvo como nombre Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad y se desarrolló en las 31 entidades federativas del país, de manera abierta para todos los docentes, investigadores, especialistas o padres de familia.

La consulta estuvo marcada por fuertes cuestionamientos, al representar, según Miranda (2020), la continuidad de los principales elementos que habían orientado las discusiones y propuestas educativas de las últimas décadas y no presentar aspectos que dieran cuenta de la transformación profunda del SEN, como lo había propuesto AMLO en los Diez compromisos de la educación mexicana.

Las tensiones entre las propuestas de transformación educativa promovidas por AMLO y la continuidad del discurso de Esteban Moctezuma en torno a conceptos centrales de reformas educativas previas, entre ellos, el de la calidad, dieron cuenta de los desacuerdos en dar un giro a las discusiones sobre el rumbo de la educación nacional y establecer una ruptura en el discurso dominante, lo que también se vería reflejado en los debates sobre la

prioridad puesta en los pueblos indígenas y de forma particular sobre la educación intercultural.

A finales de 2018 se inició el proceso de transición para hacer oficial el nombramiento de Esteban Moctezuma como secretario de educación pública. El proceso fue coordinado por el entonces secretario de educación, Otto Granados, principal impulsor de la reforma educativa de 2017. La transición se hizo oficial en un evento encabezado por el mismo secretario de educación frente a los secretarios de las distintas entidades federativas:

En esta sesión quisiera dar la bienvenida a Esteban Moctezuma, quien será el nuevo secretario de educación pública. Quisiera comentarles a ustedes que hemos estado trabajando con el licenciado Moctezuma y su equipo en el proceso de transición, hemos tenido un poco más de sesenta reuniones (...) pensé que esta era una buena oportunidad para tener un encuentro no oficial pero formal (...). Sin más quiero darte la bienvenida a ti y a tu equipo a esta secretaría, esperamos que tu gestión sea muy exitosa, aquí seguramente tienes muchos aliados con los que van a trabajar muy bien (Canal de Secretaría de Educación Pública, 28 de noviembre de 2018).

Durante la presentación, Esteban Moctezuma reconoció el trabajo de los secretarios de educación, asimismo, destacó los avances de la consulta nacional y el rumbo que habría de tomar la configuración de la política educativa en el gobierno de AMLO; como se refiere en el siguiente fragmento de su participación:

La secretaría es normativa, por lo que gran parte del trabajo se opera en los estados, por lo cual su participación es muy importante, principalmente para el cumplimiento de dos pilares: mayor equidad, por un lado y por otra parte mayor calidad. **Equidad y calidad, serán los grandes pilares de la gestión en el próximo gobierno.** El sector educativo se encuentra siempre presionado por enormes cambios, no es para nadie algo nuevo, cómo los cambios en las fuentes de conocimientos están permanentemente retando al sector educativo; cada vez más el sector educativo se debe desparramar a la sociedad, porque hay conocimientos que deben socializarse no solo desde la escuela, por ello es que la escuela cada vez más empieza a transformarse en una comunidad de aprendizaje comunitario, que es lo que queremos impulsar en nuestro país. También son testigos de cómo **cada una de las regiones del país tienen valores culturales, realidades que nos nutren como nación, pero también debe ser la oportunidad para que cada entidad pueda incorporar sus propios contenidos, las realidades locales, por ello es que la riqueza de México tiene que respetarse, para empezar la de los pueblos indígenas, con las lenguas indígenas, y hacer consolidar el país que somos a partir de los valores que nos permitan la unidad en la diversidad** (Canal de Secretaría de Educación Pública, 28 de Noviembre de 2018).

En su intervención, el ahora secretario de educación pública, Esteban Moctezuma, dio continuidad a la narrativa de mayor calidad y equidad, estableciéndoles como pilares de la educación en el gobierno de la 4T. Al mismo tiempo mantuvo la idea de priorizar la figura de los pueblos indígenas en la definición de la política educativa y las propuestas curriculares para la educación básica, posicionándole como el referente central —o exclusivo— de la diversidad cultural y lingüística en el país.

En consonancia con esta continuidad, un mes después acompañado de su equipo de trabajo presentó los resultados de la consulta nacional, destacando, por primera vez, que lo obtenido de dicho ejercicio de participación sentaría las bases de una “nueva escuela mexicana” —noción que se convertiría en el lema central del proceso de transformación educativa que buscaría impulsarse desde el gobierno de AMLO:

El día de hoy tenemos la gran satisfacción y responsabilidad de presentar los resultados preliminares de la consulta nacional educativa, porque con base en ellos estamos diseñando el acuerdo educativo nacional que guiará el trabajo educativo en este gobierno. Después del triunfo electoral de AMLO, nos solicitó dialogar abiertamente con todo el magisterio nacional, los expertos, las asociaciones civiles, rectores y todos los interesados en la educación, fue así como se diseñó una consulta nacional.

De lo anterior, hay un primer hallazgo que quiero destacar, el magisterio nacional está compuesto por maestras y maestros que están preparados (...), por ello nuestro compromiso es revalorar la figura docente (...). Un segundo hallazgo de la consulta es que se busca promover una educación que no se limite a formar empleados eficientes, sino comprometida con la comunidad (...). Se busca que la premisa de la educación sea educar para la vida. **Igualmente siempre los participantes de la consulta fueron muy claros de la importancia de reconocer la diversidad regional y cultural de nuestro país al hacer los planes y programas de estudio, así como la urgencia de rescatar la educación indígena, las lenguas indígenas, la educación especial y otras propuestas alternativas de educación (...). En suma, el magisterio propone la construcción de una nueva escuela mexicana** (Canal Secretaría de Educación Pública, 6 de diciembre de 2018).

Como puede leerse, tanto en la presentación del secretario de educación pública, como en los resultados obtenidos de la consulta nacional sobresalieron el reconocimiento de la diversidad regional y cultural, referida, de forma particular, hacia los pueblos indígenas, así como el planteamiento de construir una “nueva escuela mexicana”.

Los resultados de la consulta nacional —en consonancia con el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018), los Diez compromisos para la educación mexicana y los 100 compromisos para la transformación nacional—, deberían tomar forma, de acuerdo con el secretario de educación pública, en una iniciativa de reforma al Artículo 3° Constitucional que se haría llegar al Senado de la República Mexicana.

La iniciativa se presentó el 12 de diciembre de 2018 en el espacio de “la mañanera”. El evento fue encabezado por AMLO y tuvo como planteamiento central la cancelación de la reforma educativa de 2017, la cual ocupó el interés de la prensa nacional; sin embargo, también se señalaron otros temas derivados de los resultados de la consulta nacional, entre ellos, la atención prioritaria a los pueblos indígenas, para los que, de acuerdo con el secretario de educación, habría de impulsarse una educación bilingüe-bicultural. Como puede leerse en el siguiente fragmento:

Esta iniciativa contiene, en primer lugar, la revaloración del magisterio [por otro lado], por primera vez, aparece el concepto de las niñas, niños y jóvenes, a quienes se les confiere el interés supremo de la educación que imparte el Estado. El foco de la educación será ellos.

A los principios tradicionales de la educación, se le agrega la integralidad, la equidad y la excelencia, como principios básicos de la educación pública que imparte el Estado. Al hablar de equidad, estamos conscientes de que en México la educación más pobre se le da a los más pobres y eso tiene que cambiar. Tenemos que hacer un esfuerzo de fortalecer el sistema educativo para que rompa una de las causas de la pobreza (...).

Se establece, también, la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio la promoción de valores, el civismo, la historia, la cultura, el arte, en especial la música; el deporte escolar, el respeto al medio ambiente, entre otros. A eso es a lo que llamamos educación integral.

Se introduce la visión regional que promoverá la formulación de contenidos y políticas diferenciadas. Un país pluriétnico, pluricultural como México, tiene que tener una política diferenciada en materia educativa, y permitir a las regiones expresarse a través del sistema educativo. El principio de equidad que se establece permitirá, también, una política incluyente, adecuada a esta diversidad cultural y étnica, la cual incorpora un énfasis en la educación indígena, en la educación indígena bilingüe y bicultural, a fin de combatir las desigualdades sociales de género y regionales (Canal de Gobierno de México, 12 de diciembre de 2018).

El énfasis en el reconocimiento de los pueblos indígenas se mantuvo como un elemento constante en la narrativa del secretario de educación, al cual se añadió, como parte de la iniciativa de reforma constitucional, lo que parecieron ser dos elementos que caracterizarían la idea de la “nueva escuela mexicana”, una política diferenciada e incluyente, por un lado, y, por otro lado, la recuperación de una educación bilingüe-bicultural, que si bien no fue un tema prioritario para los medios de comunicación nacional, motivó la participación de algunos especialistas involucrados en el tema.

La propuesta de una política diferenciada y de forma particular la adopción de una educación bilingüe-bicultural para los pueblos indígenas se hizo oficial el 13 de diciembre de 2018 en la Gaceta Parlamentaria. Este aspecto representó a la vista de distintos investigadores y especialistas, entre ellos Mendoza (2018), un retroceso —“melancólico”— en la definición de la política educativa nacional, puesto que la adopción de la educación bilingüe-bicultural, asumida a finales de la década de los setenta en el contexto mexicano, implicaría el desplazamiento de la educación intercultural.

Desde la mirada de Mendoza (2018), la decisión de adoptar la noción de educación bilingüe-bicultural respondió al propio origen del concepto, promovido desde los movimientos y asociaciones de docentes indígenas, entre ellas la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC), y su carácter pre-neoliberal. Ambos supuestos resultan acordes con el reconocimiento de AMLO hacia los movimientos de docentes,

principalmente indígenas, y su cuestionamiento a las políticas neoliberales de las últimas décadas.

Al respecto, la SEP no presentó ningún pronunciamiento oficial sobre la adopción de dicho concepto y el posible desplazamiento de la educación intercultural; por el contrario, las tensiones se fueron desplazando por las reacciones provocadas por la iniciativa de reformar el Artículo 3° Constitucional, las cuales dieron cuenta de los diferentes posicionamientos políticos, sociales y económicos en torno a la educación nacional (Miranda, 2020).

Durante los siguientes meses, a partir de las discusiones legislativas y la organización de diversos foros y mesas de debate —referidos por el Senado como parte de un ejercicio de parlamento abierto— en los que fueron convocados investigadores, especialistas, Organizaciones no Gubernamentales, escuelas normales, alumnos, docentes, representaciones sindicales y estudiantiles, se incorporaron diversas aportaciones, entre ellas, la recuperación de la noción de educación intercultural.

La reincorporación de la educación intercultural en las discusiones también se reflejó en los espacios de análisis promovidos en distintos centros de educación superior e investigación que tuvieron como finalidad analizar las fortalezas, los vacíos o desafíos que habría de implicar dicha reforma; entre los cuales destacó, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien dedicó una mesa redonda para abordar el tema, en la cual estuvieron presentes Catalina Inclán, Ángel Díaz Barriga, Etelvina Sandoval, Imanol Ordorika, Teresita Garduño, Luciano Concheiro y Elsie Rockwell.

En la mesa de análisis resultaron de interés las posturas expuestas por los ponentes, según su campo de investigación, especialidad e interés; mismas que, de acuerdo con Etelvina Sandoval, resultarían de importancia para apuntalar el proyecto educativo que en sí misma representaba la iniciativa de reforma constitucional. Desde esta mirada, Luciano Concheiro, subsecretario de educación superior de la SEP, destacó algunos elementos sobre el tema de la educación intercultural, como se refleja en el siguiente fragmento:

El dictamen (...) es producto de las movilizaciones del magisterio y del cumplimiento de los compromisos asumidos frente a las maestras y los maestros, y al país en su conjunto, por el presidente AMLO. En primer lugar, el dictamen aboga la mal llamada reforma educativa que violentó la dignidad y los derechos de las maestras y maestros. En segundo término, impulsa una transformación de fondo al sistema y políticas educativas del país.

El dictamen está pronto a ser firmado; fue producto de las deliberaciones legislativas que iniciaron el 12 de diciembre de 2018, pero surgió de un mecanismo de parlamento abierto, convocado por la cámara de diputados. También hay que reconocer que este Artículo fue la articulación de distintas fuerzas y alianzas necesarias. Como podrá constatarse, los cambios representan un cambio profundo del ámbito educativo, de los cuales quiero destacar seis aspectos:

Uno. Constituye un cambio transcendental para la vigencia de la educación como un derecho humano.

Segundo. El dictamen incorpora un principio que dará sustento a la educación pública en todos los niveles, y es el que debe ser equitativa. Con ello se establece la educación como el medio para bienestar social.

Tercero. Reafirma la rectoría del Estado en la educación, al precisar las obligaciones de los tres órdenes de gobierno para garantizar la educación gratuita y para la diversidad cultural étnica y de género.

Cuarto. Establece en términos generales valores que son fundamentales (...) el respeto a las libertades, la dignidad de las personas, la cultura de la paz, la honestidad, inclusión, solidaridad, independencia y justicia.

Cinco. Confiere prioridad a una política educativa considerando como sujetos de la educación a niñas, niños y adolescentes.

Seis. Establece el criterio educativo de la interculturalidad en un doble sentido, para los pueblos indígenas, pero también para el conjunto de la población en el reconocimiento de las diferencias, en los derechos individuales, sociales y colectivos (Canal IISUE, 25 de marzo de 2019).

Si bien, en seguimiento a lo planteado por Mendoza (2018), la reincorporación de la educación intercultural pareció representar un avance, la idea de una educación intercultural dirigida a pueblos indígenas y una educación intercultural “para todos”, como lo señaló Luciano Concheiro, no pareció romper con las visiones neoliberales de la educación intercultural que décadas anteriores terminaron por centrar la discusión en los pueblos indígenas, y de forma particular en la lengua indígena, sin trastocar las estructuras políticas, curriculares y pedagógicas dominantes.

La permanencia de esta visión neoliberal se mantuvo en la aprobación de la iniciativa de reforma constitucional y en la publicación de la reforma al Artículo 3° Constitucional, el 5 de mayo de 2019 (DOF, 2019b). No obstante, a diferencia de reformas constitucionales previas, la educación intercultural se incorporó como un criterio orientador de la educación nacional, equiparable a la noción de equidad, inclusión, la formación integral y la excelencia.

Como se lee en el siguiente fragmento:

El criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política;
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona (...);
- d) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos (...);
- e) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades y necesidades de los educandos (...);
- f) **Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;**
- g) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar;
- h) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad (CPEUM, 2021. Art. 3°).

A contracorriente de la narrativa de transformación del SEN, mantenida por AMLO, la reforma constitucional en materia de educación intercultural estuvo más apegada a la idea de continuidad que mantenía Esteban Moctezuma, lo que, de acuerdo con Miranda (2020), significó que las tendencias más “conservadoras” dentro del propio gobierno terminaran por imponerse para dar cuenta que la “transformación” habría de ser moderada.

La visión de la educación intercultural en la reforma constitucional terminó por no cumplir las expectativas que se tenían sobre ésta; por el contrario, se mantuvo la idea de, primero, ser considerada como un tema referente y exclusivo de los pueblos indígenas y, finalmente, como una construcción discursiva articulada en la “convivencia armónica”, el “reconocimiento” y el “respeto” —propia de una interculturalidad relacional o funcional (Tubino, 2004; Walsh, 2011); lo que condujo a interrogantes de los sectores más críticos dentro del SEN, entre ellos los de la CNTE, que terminaron por definirle como una reforma neoliberal más.

Lo anterior se reforzó en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a), dos meses después de la reforma constitucional. Si bien, a diferencia de los Planes Nacionales de Desarrollo de los últimos tres gobiernos, en este Plan Nacional de Desarrollo se cuestionaron las políticas neoliberales y su impacto en la profundización de las desigualdades y los procesos de exclusión de distintos sectores de la sociedad, y de forma particular de los pueblos indígenas, se siguió dando continuidad a la idea de una educación intercultural para indígenas y a desarrollarse en contextos rurales¹⁰.

¹⁰ Aunque en el documento se refirió de forma prioritaria al nivel de educación superior a partir del reconocimiento de las Universidades Interculturales y la creación de la Universidad Benito Juárez.

De modo que frente a la aspiración de construir una propuesta nacional pos-neoliberal que se concretara en un nuevo ordenamiento político —como lo refiere el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a)—, se siguió planteando la necesidad de impulsar un proyecto social, económico, cultural y educativo sin exclusiones, en el que se tomó como referente a los pueblos indígenas, tanto como parte de los grupos históricamente excluidos, como también agentes necesarios para la consolidación del rumbo que habría de tomar el país. Esto habría de tener implicaciones en la forma de asumir la educación intercultural.

El énfasis en los pueblos indígenas y la educación intercultural se vislumbró con mayor claridad en la definición de la política social que de acuerdo con dicho documento orientaría el proyecto nacional y el papel del gobierno encabezado por AMLO. Al respecto, en su desarrollo se dio cuenta del desmantelamiento del Estado Mexicano y la adopción de las políticas neoliberales en el contexto nacional, al cual se refirió como un desastroso periodo que finalizó en el año 2018 para dar paso al surgimiento de una nueva vía para el bienestar:

Las crisis financieras que padeció México en 1976 y de 1982 en adelante llevaron al colapso al modelo económico propio, que fue denominado desarrollo estabilizador y, a partir de 1982, los gobernantes empezaron a adoptar medidas de claro corte neoliberal. Seis años más tarde, con la imposición de Carlos Salinas en la presidencia de la república, la receta fue aplicada de lleno y se inició el desastroso periodo que culminó en 2018 y que dejó una dolorosa herencia de pobreza multiplicada.

Hoy, en 2019, el país y el mundo han cambiado en muchos sentidos, y sería imposible intentar un retorno a las estrategias del desarrollo estabilizador (...). Actualmente México vive en una economía mundial abierta (...) y la sociedad no toleraría un régimen autoritario como el que se mantuvo hasta el 2018.

En estas circunstancias, el gobierno federal impulsará una nueva vía hacia el desarrollo para el bienestar, una vía en la que la participación de la sociedad resulta indispensable y que puede definirse con este propósito: construiremos la modernidad desde abajo, entre todos y sin excluir a nadie (DOF, 2019a. II Política social).

A partir de la idea de una “modernidad desde abajo”, se señaló el papel protagónico que ocuparían los grupos definidos en el mismo documento como “desposeídos”, “oprimidos”, “despojados” y “discriminados” que —siguiendo la narrativa del documento— habían sido marginados por los intereses económicos dominantes y los procesos de corrupción nacional, derivados de la adopción de las políticas neoliberales en las últimas décadas.

En este marco, se subrayó la situación de desigualdad a la que los pueblos indígenas habían sido expuestos como resultado de su discriminación y opresión histórica (DOF, 2019a). Para hacer frente a esta problemática, la figura de los pueblos indígenas se mantuvo como prioritaria en los cinco de los nueve programas que impulsaría el gobierno de AMLO (véase tabla 5).

Tabla 5. Programas que integran la política social 2019-2024.

Programa para el Bienestar de las Personas Adultas Mayores.
Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad.
Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.
Programa de Jóvenes Construyendo el Futuro.
Programa de Jóvenes escribiendo el futuro.
Programa de Sembrando vida.
Programa Nacional de Reconstrucción.
Programa de Desarrollo Urbano y Vivienda.
Programa de Tandas para el bienestar.

Fuente: Elaboración a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a).

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a), desde la base de dicha política pública y programas de la 4T se buscaría romper la inercia de décadas de deterioro y mercantilización de la vida nacional, y de forma particular de la educación; para ello, se impulsaría el desarrollo de la infraestructura educativa, el acceso de todas y todos a las escuelas, entre ellos los pueblos indígenas, y se revertiría la reforma educativa del 2017.

En este entramado y como extensión de la atención prioritaria a los pueblos indígenas, la educación intercultural se presentó como un elemento que no requería de ser discutido o analizado; su incorporación —o continuidad— en el Artículo 3° Constitucional pareció confirmar dicho planteamiento.

De manera que hasta la publicación del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a), la noción de educación intercultural no presentó ningún cambio sustancial. A pesar de la centralidad que pareció adquirir con su reincorporación en las discusiones políticas y pedagógicas, en el fondo mantuvo la idea de una educación intercultural centrada en la figura de “lo indígena”.

El siguiente paso, como lo enunció el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma, estaría en cristalizar el Acuerdo Educativo Nacional de la 4T, como resultado de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad, así como impulsar la reforma a la Ley General de Educación, en la cual se trazarían los principios de la nueva escuela mexicana y con ella la educación intercultural.

2.3 El discurso de la educación intercultural en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana

Ciudad de México a agosto de 2019

Queridas maestras y queridos maestros.

A todos los que estamos reunidos el día de hoy en el primer día de nuestra capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana, a los directores, a los supervisores, a los Asesores Técnicos Pedagógicos, a todas las figuras educativas que estamos reunidos, bienvenidos. Me da muchísimo gusto que podamos iniciar esta reflexión colectiva y nacional porque, como hemos platicado en ocasiones anteriores, la educación pública en México ya se está transformando, ustedes son testigos y lo sienten, ustedes ven cómo la propia secretaría de educación tiene una disposición totalmente abierta a conocer de ustedes su experiencia, sus saberes, todo lo que han vivido porque son la fuerza viva del sistema educativo nacional.

Les comparto que hace poco en Acapulco, Guerrero, un grupo importante de supervisores y supervisoras nos reunimos precisamente para ir construyendo lo que hemos definido como la Nueva Escuela Mexicana, ahí vi un video en donde uno de ustedes dice que la Nueva Escuela Mexicana es una nueva forma, un nuevo modo de pensar la educación y que es algo que se va a ir construyendo con el consenso de todas y todos, porque sería muy fácil decir la Nueva Escuela Mexicana es “a”, “b” y “c” y ustedes, por favor, son los encargados de instrumentarles. Eso no respondería a la transformación que se está impulsando en el país en materia educativa, por el contrario se estaría haciendo más de lo mismo. El desafío es grande y se requiere del compromiso de todas y todos (Canal de la Secretaría de Educación Pública. Intervención del secretario de educación pública, Esteban Moctezuma. Agosto de 2019).

En el marco de la reforma al Artículo 3° constitucional y la publicación del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a), la SEP inició una campaña nacional que pareció tener como finalidad posicionar en la educación mexicana una narrativa de ruptura, centrada en la idea de impulsar una escuela mexicana distinta, la cual, según el secretario de educación pública, se consolidaría en la reforma a la Ley General de Educación y el Acuerdo Educativo Nacional.

La construcción de una escuela mexicana diferente habría de ser, según el secretario de educación, la expresión más concreta del proyecto educativo de 4T. Esta idea no apareció en el escenario nacional hasta una vez concluida la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad a finales del 2018, como una propuesta derivada —según Esteban Moctezuma— del interés y la preocupación del magisterio por acercar la escuela a las necesidades y características de cada región y localidad del país. Dicha consigna se convertiría en el estandarte del nuevo gobierno y de su proyecto educativo.

La idea de impulsar una escuela mexicana diferente pronto desató la discusión y el análisis de distintos grupos de docentes, académicos y especialistas, tanto del ámbito público como privado, señalando la falta de claridad en su propósito, las implicaciones que tendría para la educación nacional y el tiempo que llevaría su implementación —considerando que meses previos se había llevado a cabo la cancelación de la reforma educativa 2017.

El planteamiento de la creación de una escuela mexicana distinta estuvo marcado por dos visiones antagónicas de fondo que habían caracterizado las discusiones previas sobre el rumbo que habría de tomar la educación nacional; por un lado, una visión asociada a las posturas más críticas de las políticas neoliberales y de ruptura frente a las posiciones dominantes en el sistema educativo, por otro, una visión de continuidad de dichas políticas, definidas por Tirzo (2016) y Miranda (2020) como gerenciales o de perfil empresarial.

Desde esta perspectiva, la propuesta de impulsar un nuevo tipo de escuela emergió en un escenario de posicionamientos en tensión que buscaron anteponerse y definir la orientación de los debates políticos, académicos y pedagógicos nacionales. Esto se reflejó en el proceso de reforma a la Ley General de Educación y la manera en la que, en consonancia con las modificaciones al Artículo 3° constitucional, se cristalizó de manera oficial la Nueva Escuela Mexicana.

Con la publicación de la reforma a la Ley General de Educación, el 30 de septiembre de 2019 (DOF, 2019c), se establecieron los principales rasgos que caracterizarían la Nueva Escuela Mexicana, pasando de ser una aspiración —definida por los sectores menos afines al nuevo gobierno como ambiciosa y distanciada de la realidad— a tener un carácter normativo, centrado en el logro de la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación nacional. Como se establece en el Artículo 11:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (DOF, 2019c Cap. 1. Art. 11).

Tanto la idea de equidad como de excelencia, ambas consideradas como la aspiración de la Nueva Escuela Mexicana, se establecieron como parte de la plataforma que orientaría el SEN. Esta base tendría cuatro características, entre ellas, la primera, centrada en una

educación basada en la identidad y el respeto desde la interculturalidad. Como se muestra en el siguiente fragmento:

Artículo 13. Se fomentará en las personas una educación basada en:

- I. **La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social**
- II. La responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros;
- III. La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, y
- IV. El respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles (DOF, 2019c. Cap. 1. Art. 13).

La idea de una educación basada en la identidad y el respeto a la interculturalidad, mantuvo consonancia con la perspectiva funcional —o neoliberal (Walsh, 2011) — de la educación intercultural que caracterizó la reforma del Artículo 3º constitucional. Lo anterior al seguir manteniendo una narrativa centrada en la convivencia armónica; además de asociarle al concepto de pluriculturalidad, limitado a la participación y el reconocimiento de los pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos, sin cuestionar las estructuras de desigualdad. Tal y como se señala en la V acción del Artículo 14 de la Ley General de Educación:

Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación conforme a lo dispuesto en este Capítulo,

- I. Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación;
- II. Reconocer a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos como sujetos de la educación, prioridad del Sistema Educativo Nacional y destinatarios finales de las acciones del Estado en la materia;
- III. Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica;
- IV. Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales, y
- V. **Promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación** (DOF, 2019c. Cap. 1. Art. 14).

Esta acción, en articulación con las características ya referidas, tendría que permitir el cumplimiento de los fines y criterios de la educación, establecidos en esta misma Ley. Para el caso de los fines de la educación, dicha acción tuvo una relación directa con los fines IV,

V y VII que, de acuerdo con la Ley General de Educación (DOF, 2019c), debería perseguir la educación nacional:

- I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional;
- II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas (...);
- III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas;
- IV. **Fomentar el amor a la Patria, el aprecio por sus culturas, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores, símbolos patrios y las instituciones nacionales;**
- V. **Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos (...);**
- VI. Propiciar actitudes solidarias en el ámbito internacional, en la independencia y en la justicia para fortalecer el ejercicio de los derechos de todas las personas (...) y el respeto entre las naciones;
- VII. **Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo (...);**
- VIII. Inculcar el respeto por la naturaleza, a través de la generación de capacidades y habilidades que aseguren el manejo integral, la conservación y el aprovechamiento de los recursos naturales, (...);
- IX. Fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida del país, y
- X. Todos aquellos que contribuyan al bienestar y desarrollo del país (DOF, 2019c Cap. 1. Art. 15).

Los tres fines enfatizaron las relaciones de tolerancia y el planteamiento de una interculturalidad centrada en la idea de lo étnico, en la mayoría de las veces asociada a los pueblos indígenas. Desde esta continuidad, el discurso de transformación educativa pareció seguir respondiendo a las “perspectivas moderadas” que Miranda (2020) ya refería en torno al Artículo 3° constitucional.

La visión “moderada” de educación intercultural terminó por asentarse en el Artículo 16 de la misma Ley General de Educación (DOF, 2019c), a partir de la idea de que la educación impartida por el Estado Mexicano lucharía, entre otros aspectos, contra los estereotipos, la discriminación y la violencia hacia los pueblos, grupos o sectores en situación de vulnerabilidad, entre ellos, los pueblos indígenas; para ello, se recuperaron los diez criterios establecidos en el Artículo 3° constitucional —véase subtema 1.2—, entre los cuales, el octavo se centró en el planteamiento de una educación intercultural para la “convivencia armónica”:

Artículo 16. La educación que imparta el Estados (...) responderá a los siguientes criterios:

Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social (DOF, 2019c. Cap. 3. Art. 16).

Esta idea de educación intercultural se presentaría como la punta de lanza de la Nueva Escuela Mexicana, centrada en las “relaciones armónicas”, el reconocimiento de “lo indígena” y su “tolerancia”, y no como un elemento de transformación profunda de las estructuras educativas, como se advertía en el discurso de AMLO durante su campaña presidencial y el inicio de su gobierno —particularmente dentro de los Diez compromisos de la educación y los 100 compromisos del nuevo gobierno, véase subtema 1.1.

Pese a la continuidad de las posturas “más moderadas” del SEN, a finales del 2019 el secretario de educación pública, enfatizó que tanto la reforma al Artículo 3° constitucional, como la Ley General de Educación, representaban una parte importante del Acuerdo Educativo Nacional que con docentes, especialistas, investigadores, organizaciones y familias se empezó a trazar con la consulta nacional del 2018, misma que, según Esteban Moctezuma, recogió las demandas y necesidades de los actores educativos.

Lo anterior, de acuerdo con el secretario de educación, debería permitir entender la Nueva Escuela Mexicana como el resultado de las demandas de maestras y maestros; así como un proyecto educativo en construcción permanente, al ser pensada desde las realidades y necesidades de cada contexto, escuela y del SEN en general, y no de forma centralizada, como había ocurrido en reformas educativas previas:

La Nueva Escuela Mexicana es un proyecto en continua adaptación que se desarrolla de manera horizontal, flexible, plural y abierta, que está en comunicación permanente con las maestras y maestros, directores, supervisores, padres de familia, y con las autoridades educativas estatales. Para atender las distintas realidades del país requiere de la planeación y el escalamiento de sus políticas públicas en todos los sectores y en todas las entidades del país (Canal Secretaría de Educación Pública, 8 de agosto de 2019).

En este marco, la SEP hizo público el documento de Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), como uno de los elementos que intentaría materializar dicho acuerdo. La estrategia, denominada como nacional, se estableció como el punto de partida para el diseño, la elaboración, la aplicación y el seguimiento de las políticas en la educación nacional, y “su adecuación” a las necesidades de cada escuela, contexto y región del país.

El planteamiento de la estrategia nacional partió de reconocer su distanciamiento de la reforma educativa 2017; además de mantener como prioritaria la atención de los grupos históricamente excluidos en el SEN, a causa de los gobiernos previos y su poco interés en la transformación de la educación nacional:

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva es una respuesta a la lógica de exclusión social y educativa que ha prevalecido durante décadas. El acceso pleno a los servicios educativos es uno de los problemas fundamentales a resolver, producto del abandono y rezago a la que ha estado sujeto el sector social durante décadas de gobiernos que no han priorizado el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.

Rezago en el sector educativo que se ha reflejado en falta de oportunidades para ingresar a un centro escolar, carencia de una planeación para la formación inicial y continua de docentes que contribuyan al logro de aprendizaje de los educandos y una infraestructura educativa en pésimas condiciones. **A ello se suman factores como la pobreza, la desigualdad, la inseguridad y la discriminación que inciden de manera directa en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes** (SEP, 2019, p. 4).

Desde este referente la estrategia nacional asumió una concepción de educación intercultural que intentó distanciarse de la visión de educación intercultural adoptada tanto en el Artículo 3° constitucional (DOF, 2019b) como en la Ley General de Educación (DOF, 2019c); no obstante, tampoco rompe con la continuidad de la perspectiva funcional o neoliberal que dichos documentos mantienen en torno al tema:

La educación intercultural, entendida como el **enfoque que favorece el diálogo mutuamente enriquecedor entre distintas formas de ser, de ver el mundo y estar en él.** La interculturalidad es un **enfoque que regula de forma dialógica** las relaciones entre los integrantes de una comunidad diversa, logrando **una convivencia respetuosa** que reconoce como legítimas las distintas expresiones de la individualidad y la colectividad, así como las diferentes formas de concebir y relacionarse con el mundo social, todo ello a partir del reconocimiento de que todas las personas, siendo diferentes, son iguales en dignidad y derechos. Para favorecer el **enfoque intercultural se requieren adecuaciones** que permitan la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas, a partir de un abordaje sistémico con perspectiva de derechos (SEP, 2019, p. 19).

La concepción de educación intercultural que se asumió incorporó conceptos como “regulación”, “convivencia respetuosa”, “diálogos” y “adecuaciones al contexto”, todas referidas como parte de un enfoque —que “regula la convivencia” y debe adecuarse según el contexto— dirigido al reconocimiento y la atención de los pueblos indígenas, y no como una característica que permitiera orientar el SEN, como se había posicionado en la reforma constitucional y en la Ley General de Educación.

Al considerarse como un “enfoque regulador” de la diversidad cultural y lingüística —de los pueblos indígenas, particularmente— su integración en la estrategia nacional mantuvo un carácter instrumental o de “aplicación didáctica”, lo que implicó incorporarle como respuesta

a la continuidad de “barreras didácticas”, señalando la falta de pertinencia y “adecuación intercultural” de las propuestas curriculares nacionales (SEP, 2019, p. 22).

Esta idea de la educación intercultural se profundizó en el análisis que el documento desarrolla en torno a los sectores marginados, entre ellos, los pueblos indígenas. Una vez señalada la exclusión histórica de la que han sido objeto, se refirió la necesidad de asumir el “aprendizaje intercultural” en todas las acciones y programas con el fin de promover el reconocimiento y la revaloración de la diversidad cultural y lingüística, señalando que ésta habría de ser la prioridad de la Nueva Escuela Mexicana. De acuerdo con ello, se señaló que avanzar hacia dicho reconocimiento de la interculturalidad —como aprendizaje— permitiría reducir las brechas de desigualdad:

Avanzar en esa dirección implica garantizar no sólo el ejercicio efectivo del derecho de todas las personas a una educación de excelencia, sino con equidad para hacer posibles en su conjunto los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales con el objeto de reducir las brechas de desigualdad, así como las condiciones de vulnerabilidad y discriminación que afectan a distintos colectivos y territorios (SEP, 2019, p. 44).

Teniendo este referente, la educación intercultural se estableció como un aspecto fundamental para alcanzar el objetivo trazado por la estrategia:

Su objetivo es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

La Estrategia se debe implementar tomando en cuenta criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género; y avanzar gradualmente en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana para todas y todos desde la comunidad, superando de manera progresiva la dispersión y precarización que se ha producido por la segmentación del sistema en modalidades y subsistemas para atender a los grupos de mayor pobreza y vulnerabilidad (SEP, 2019, p. 75).

A partir de esta consideración, la educación intercultural se definió como el IX principio rector de la estrategia nacional, mismo que, de acuerdo con el objetivo de dicha estrategia, tendría como finalidad erradicar los procesos de exclusión y orientar la transformación gradual de la estructura del sistema educativo. Como puede leerse:

- I. Autonomía progresiva: implica que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer sus derechos gradualmente, de acuerdo con la evolución de sus facultades cognitivas, edad y madurez.
- II. Corresponsabilidad: significa experiencias, sumar esfuerzos y voluntades de los integrantes de la comunidad educativa.
- III. Diversidad: se traduce en una multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura. Es inherente a cualquier comunidad humana, sea pequeña o grande.
- IV. Equidad en educación: implica que el Estado implemente medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

- V. Excelencia en educación: se entiende como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
- VI. Igualdad sustantiva: conlleva el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos.
- VII. Inclusión: es, al mismo tiempo un valor, una actitud y una práctica de aprecio y respeto por la diversidad.
- VIII. Inclusión educativa: principio que defiende la incorporación plena de todas las personas a la comunidad educativa
- IX. Interculturalidad: promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social, atendiendo además a los contextos nacionales, regionales y locales en la prestación de los servicios educativos.**
- X. Interés superior de las niñas, niños y adolescentes: principio conforme al cual todos los órganos jurisdiccionales, tienen la obligación de tomar en cuenta el interés superior como una consideración primordial.
- XI. Interseccionalidad: principio que deriva del enfoque conforme al cual el género, la etnia, la clase u orientación sexual, entre otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas”, son socialmente construidas
- XII. Flexibilidad curricular: principio de diseño curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional (SEP, 2019, pp. 76-77).

Para orientar la concreción de estos principios rectores, se definieron once componentes, a partir de los cuales se buscó agruparles, así como siete ejes rectores que, de acuerdo con la estrategia nacional, permitirían favorecer acciones específicas. Al respecto, el énfasis en la noción de educación intercultural pareció diluirse, por lo menos en la construcción de los componentes; sin embargo, la narrativa de la atención a la diversidad cultural y lingüística se mantuvo y se concentró de forma directa en tres de los once componentes (véase tabla 6).

Tabla 6. Componentes para implementar la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa.

Componente	Característica
I Armonización Legislativa	Consiste en la actualización de sus normas, las cuales deberán estar alineadas al marco nacional y deberán asegurar el enfoque de diversidad, identificación y atención de barreras, y flexibilidad del sistema educativo para la adaptación a los contextos.
II Planeación Participativa.	Implica desarrollar una metodología para la planeación de la organización y estructura de los procesos educativos, con un enfoque inclusivo, ajustes razonables, adecuaciones culturales y medidas específicas que se requieran en los contenidos y metodologías educativas.
III Diagnósticos con información nominal y georreferenciada.	Implica contar con un diagnóstico contextualizado con información estadística sobre la desigualdad social, alimentaria, educativa, económica, cultural, laboral y tecnológica, desagregada por género y edad, para la planeación efectiva
IV Formación Docente.	Implica integrar en los programas de estudio de la formación inicial y en las estrategias de formación para maestros en servicio el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad.
V Proyecto Escolar para la Inclusión.	Consiste en la creación de proyectos escolares para la inclusión, con la participación de toda la comunidad educativa que favorezcan el reconocimiento, valoración, promoción y defensa de la diversidad.

VI Participación y Cambio Cultural.	Consiste en diseñar e implementar acciones encaminadas a garantizar la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como de la comunidad escolar para la sensibilización, capacitación, generación de alternativas y toma de decisiones de inclusión basadas en el respeto y promoción de la diversidad.
VII Entornos Inclusivos.	Consiste en realizar un diagnóstico sobre los espacios físicos y recursos educativos que los centros escolares requieren para garantizar que éstos estén adaptados para que todas y todos puedan participar en igualdad de condiciones y oportunidades.
VIII Estrategias de Evaluación para la Educación Inclusiva.	Implica diseñar un mecanismo de seguimiento, mediante la adecuación y mejora de los sistemas de monitoreo y evaluación, de control escolar y de gestión existentes; que proporcione información y evidencia relevante y oportuna para la toma de decisiones, en cumplimiento del derecho a la educación para todas y todos.
IX Gobernanza.	Consiste en el esquema de coordinación intersectorial que habrá de asegurar el cumplimiento del objetivo general y la implementación de los componentes de la Estrategia

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2019).

En los once componentes se recuperan —con distintos matices— algunos de los aspectos referidos en torno a la visión que la estrategia nacional asume sobre la noción de educación intercultural; entre ellos, la idea de “enfoque”, “regulación”, “convivencia” y “adaptación”, ésta última con mayor énfasis, y siempre en relación con los procesos de aprendizaje. Esta continuidad se concreta de forma particular en los componentes I y IV, sobre Armonización legislativa y Formación docente, respectivamente.

Más aún, al concretar dichos componentes en seis ejes rectores, la noción de educación intercultural se recuperó únicamente en el Eje 3:

- Eje rector 1. Armonización legislativa y normativa.
- Eje rector 2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo.
- Eje rector 3. Formación de los agentes educativos**
- Eje rector 4. Sistema integral de información para la educación inclusiva.
- Eje rector 5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación
- Eje rector 6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial (SEP, 2019, pp. 80-101).

Este eje, además de concentrar una gran parte de las discusiones previas en torno a la educación intercultural, mantuvo como uno de sus aspectos fundamentales la búsqueda del desarrollo de “competencias docentes”, de forma contraria al rompimiento que, desde la narrativa de AMLO, se busca establecer en la reforma al Artículo 3° constitucional. Como se observa en el objetivo que orienta dicho eje:

Implementar acciones para que, en la formación inicial de docentes, así como en la actualización continua se desarrollen las competencias que requieren para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad en cualquier tipo, nivel y modalidad educativa, así como promover la participación e intervención activa de todos los actores en el proceso educativo (SEP, 2019, p. 90).

Para el cumplimiento de este objetivo se propusieron ocho líneas de acción, de las cuales la 3, 4 y 5, responden de forma explícita a la educación intercultural:

1. Implementar en la formación inicial de todos los docentes competencias para la atención educativa de las y los estudiantes de origen indígena, migrante, en condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, y con enfoque en educación inclusiva, derechos humanos e igualdad de género.
2. Incluir en los planes y programas de estudio que ofertan las instituciones formadoras de docentes, competencias para que las y los egresados, realicen ajustes razonables con base en el principio de accesibilidad que garantice la atención a la diversidad.
3. **Asegurar que la formación inicial de docentes especialistas en la atención de la diversidad incorpore competencias para atender las necesidades específicas de su población objetivo, así como para asesorar y acompañar a la comunidad educativa en la que laboren.**
4. **Asegurar que todos los profesionales que laboran en el sector educativo reciban la formación y actualización en culturas, políticas y prácticas inclusivas, con enfoque en derechos humanos, igualdad de género, de acuerdo al tipo, nivel, modalidad o función educativa que desempeñen.**
5. **Ofrecer programas de actualización especializados para la atención de poblaciones específicas, dirigidos a directivos y docentes.**
6. Diseñar materiales y herramientas dirigidos a agentes educativos con o sin especialización en la atención a la diversidad, para orientar su práctica con alumnos indígenas, migrantes con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
7. Contar con incentivos para los docentes que desarrollen prácticas inclusivas con estudiantes en situación de vulnerabilidad, en los tipos educativos media y superior.
8. Contar con repositorios de textos, audios, videos, infografías y otros recursos en plataformas abiertas y accesibles que contribuyan a la sensibilización y a la implementación de estrategias para atender a la diversidad (SEP, 2019, p. 91).

Las tres líneas de acción establecieron como meta principal el desarrollo de cursos de formación inicial o continua sobre educación intercultural. En esta acción se habría de incorporar, de acuerdo con la estrategia nacional, las discusiones y el análisis sobre la situación de desigualdad y exclusión histórica de los pueblos indígenas en el SEN, ofreciendo con ello, según dicho documento, la posibilidad de atender sus necesidades y erradicar los procesos de discriminación.

Lo anterior habría de terminar por reducir las discusiones sobre la educación intercultural. Más allá de las aspiraciones de transformación que, desde la narrativa de AMLO, tendría que marcar al SEN, las reformas constitucionales y su concreción en el acuerdo educativo nacional, así como en las estrategias para su consolidación, parecieron centrar el énfasis en la formación docente, este sería uno de los límites que, hasta este momento, habrían de marcar la narrativa en torno a la educación intercultural en la Nueva Escuela Mexicana.

Pronto las discusiones y las acciones en torno al tema se vieron desplazadas por el inicio de una pandemia mundial, que, si bien aparentemente no tuvo un impacto inmediato en el contexto mexicano, las acciones tomadas en otros países de Asia y Europa, así como el bombardeo de imágenes que daban cuenta de la emergencia, pareció dejar al margen el tema educativo, aunque AMLO y el secretario de educación, Esteban Moctezuma, afirmarían que la SEP estaría próxima a presentar el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 —el cual, desde la mirada de algunos investigadores, debería de dar cuenta de la forma en la que se concretaría la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

2.4 La Nueva Escuela Mexicana y el proceso de institucionalización de la educación intercultural.

Ciudad de México a marzo de 2020

Buen día a todas y todos,

En las últimas cuatro horas hemos estado reunidos todos los secretarios de educación pública de los estados de la República y de la Ciudad de México, hablando, discutiendo y analizando una propuesta para el sector educativo frente a la epidemia de COVID-19 (...). Hemos decidido que (...) se van a adelantar las vacaciones escolares (...), el último día de clases será este viernes 20 marzo y regresaremos el día 20 de abril. Estamos hablando de un receso de 30 días para proteger a toda la comunidad (...). Queremos hacer un énfasis que se recomienda a todo mundo un aislamiento preventivo (...) lo que se quiere evitar es la proximidad (...).

A toda la comunidad del sector educativo, les exhortamos a estar atentos de todas las indicaciones de las autoridades de salud pública federal y estatal. Finalmente, el próximo lunes vamos a emitir un acuerdo secretarial en virtud de que las medidas de protección y prevención que deberán aplicarse en las comunidades educativas implican modificaciones y adecuaciones en el calendario escolar, mismo que será publicado en el diario oficial (Canal 14. Conferencia de prensa del secretario de educación pública Esteban Moctezuma. Marzo de 2020).

El año 2020 estuvo marcado por el surgimiento de una pandemia mundial sin precedentes. A finales del 2019, distintos medios de comunicación internacional y nacional dieron cuenta del inicio de una pandemia que en pocos días colapsaría el sistema de salud en la ciudad de Wuhan, en la República Popular China. Los primeros informes señalaron la rápida transmisibilidad del nuevo virus, identificado como COVID-19, así como del desconocimiento de su origen e impacto a mediano y largo plazo. Como parte de las medidas de contención se informó del cierre absoluto de toda actividad política, social y económica, entre ellas las correspondientes a los sistemas educativos de distintos países, principalmente a lo largo de Asia y Europa. El cierre masivo de los sistemas educativos representó algo nunca antes visto.

La emergencia sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19, paralizó las instituciones educativas en 190 países como una medida necesaria para contener la propagación del virus y mitigar su posible impacto, lo que representaría el confinamiento gradual y progresivo de más de 1, 200 millones de estudiantes en todos los niveles educativos, de ellos, según la UNESCO (2020), más de 160 millones pertenecían a la región de América Latina.

El SEM no fue la excepción, como en gran parte de los sistemas educativos en América Latina, los primeros meses del año 2020 el virus del COVID-19 se expandiría de forma significativa a lo largo del país, por lo que el 14 de marzo el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, anunció a nivel nacional el cierre inmediato de todas las escuelas del sistema educativo.

El cierre del SEM se publicaría en el Diario Oficial, bajo el Acuerdo 02/03/20 (DOF, 2020b), en el cual se señaló como una medida necesaria el cierre total de las escuelas de educación básica y normales del sistema educativo, al que se sumarían los centros de educación media superior y universidades dependientes —y no dependientes— de la SEP. Esto implicó el cierre de 274 mil escuelas, en las que asistían 33 millones de alumnos de todos los niveles educativos y laboraban 2 millones de docentes (SEP, 2022).

Esta acción fue ampliamente cuestionada, por un lado, algunos grupos de investigadores advirtieron el carácter tardío de las acciones, por otro lado, distintos sectores de la sociedad y especialistas de la educación definieron como acertada las acciones definidas por el gobierno. En este escenario de tensiones, el secretario de educación anunció que la SEP emprendería las acciones necesarias para garantizar la continuidad de la formación de todos los alumnos, impulsando en el mes de abril un programa de atención educativa a distancia que llevaría por nombre Aprende en casa —centrado, principalmente, en la televisión como medio de transmisión.

El comienzo del programa estuvo marcado por su carácter repentino, ni los docentes, ni tampoco los estudiantes y sus familias estaban preparadas para su implementación, por lo que tuvieron que “adaptarse” con los recursos que tenían disponibles. Al tiempo que las escuelas cerraron y el programa de Aprender en casa inició su proceso de implementación, muchas de las acciones iniciadas por el gobierno en turno se mantuvieron estancadas. Hacer frente a la pandemia se convirtió en la prioridad nacional en todos los sectores del gobierno.

Frente a la adversidad de la pandemia y las problemáticas —económicas, políticas y sociales— colaterales, pronto se hicieron visibles las disputas históricas al interior SEN y se avivaron fuertes señalamientos hacia la —supuesta— ausencia de un proyecto educativo. Este último aspecto fue uno de los argumentos centrales en el “bombardeo” de

los medios nacionales de comunicación, en su mayoría privados, desde los cuales se instauró una narrativa en la que parecía inevitable el colapso del sistema educativo en México.

En este escenario, en julio de 2020 la SEP publicó el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (DOF, 2020a), dos años después de haber dado inicio el gobierno de AMLO, este aspecto fue cuestionado por investigadores y especialistas del campo educativo al señalar que el documento, a diferencia de lo esperado, no realizaba ninguna referencia a los efectos de la pandemia, ni a sus repercusiones en los siguientes años o décadas — además de mantener un retraso en su publicación.

Las interrogantes estuvieron acompañadas de señalamientos en torno al carácter ambicioso del documento —aunque poco discutible, como lo señaló Ornelas (2020)—, su falta de congruencia con la realidad social y económica del país, después de estar atravesando una pandemia mundial, así como por la supuesta continuidad de vacíos en problemáticas ya señaladas por distintas comunidades de investigadores en la educación nacional (Miranda, 2020).

De modo que la publicación del Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (DOF, 2020a), fue el detonante de una serie de discusiones académicas y pedagógicas, entre ellas, la idea —aún presente en el documento— de “calidad” y la incorporación de la noción “excelencia”. A pesar del intento de distanciarse de la narrativa de “calidad educativa”, cuestionada por AMLO, como se ha señalado en subtemas previos, la aspiración a una educación de “calidad” se presentó como un concepto coexistente con la idea de “excelencia” y no como términos excluyentes —de acuerdo con Martínez (2020), mientras que el concepto de calidad aparece 64 veces a lo largo del documento, el de excelencia 60).

En este entramado, la noción de educación intercultural se mantuvo —con sus propias tensiones (Carranza y Tirzo, 2022B)— y ocupó un lugar prioritario, teniendo como base la reforma al Artículo 3° constitucional (DOF, 2019b), la Ley General de Educación (DOF, 2019c) y el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a), como ya se ha analizado. Esto, desde la mirada de Malaga (2018), representó una ventaja frente al distanciamiento que se procuró tener con otros términos adoptados en gobiernos anteriores, como el de calidad.

El Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (DOF, 2020a), condensó, de manera general, el imaginario del gobierno encabezado por AMLO, y de forma particular los principales aspectos de las reformas constitucionales en materia de educación intercultural (Malaga, 2018), por lo que, en consonancia con los documentos previos, ésta se definió como el medio para promover la convivencia armónica entre personas y comunidades desde la base del respeto a sus diferentes concepciones, tradiciones y costumbres.

En el fondo, como también sucedió en la reforma al Artículo 3° constitucional (DOF, 2019b) y a la Ley General de Educación (DOF, 2019c), se mantuvo una visión reduccionista de la educación intercultural; este planteamiento se reforzó a lo largo del documento, principalmente en la definición y en el desarrollo del primero objetivo prioritario —de los seis que, de acuerdo con el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020a) habrían de orientar las acciones en la educación nacional (véase tabla 7).

Tabla 7. Objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2019-2024

Objetivo prioritario 1.	Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
Objetivo prioritario 2.	Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
Objetivo prioritario 3.	Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.
Objetivo prioritario 4.	Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
Objetivo prioritario 5.	Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.
Objetivo prioritario 6.	Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Fuente: Elaboración a partir de DOF (2020a).

De acuerdo con el Objetivo prioritario 1, garantizar una educación intercultural permitiría ofrecer las oportunidades educativas necesarias para el bienestar de todas y todos los estudiantes, así como el “desarrollo del país”. Esto sería posible con la implementación de “medidas específicas” y de “adaptación” del SEN que combatieran las brechas

socioeconómicas, regionales y locales en las poblaciones históricamente excluidas, como se puede leer en el siguiente fragmento:

Objetivo prioritario 1 (...)

Se ampliará la oferta de servicios en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, considerando las características regionales y las necesidades de cada grupo de la población (...) se avanzará en la adaptación curricular de los centros educativos comunitarios, indígenas, multigrado y biculturales (...). Por otro lado, se impulsarán medidas para favorecer el ingreso, tránsito, participación y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, a partir del otorgamiento de becas y alimentación que beneficien sobre todo a los grupos históricamente discriminados (...) (DOF, 2020a, Objetivo prioritario 1).

La idea de educación intercultural mantendría la tesis de la educación como vehículo de movilidad social y económica, su vinculación —indisociable— con la “figura indígena” e incorporaría nuevamente la noción de biculturalidad, como lo habría de señalar el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma, al iniciarse el proceso de reforma al Artículo 3° constitucional dos años antes —aspecto que sería el detonante de diversas discusiones sobre el desplazamiento del concepto de educación intercultural, como se ha analizado en el subtema 1.2.

En este entramado se definieron seis estrategias prioritarias, cada una con acciones específicas; mismas que, según el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (DOF, 2020a), permitirían consolidar la educación intercultural (véase tabla 8).

Tabla 8. Estrategias prioritarias del Programa Sectorial de Educación 2019-2024

<p>Objetivo prioritario 1.</p> <p>Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.</p>	<p>Estrategia prioritaria 1.1 Ampliar las oportunidades educativas para cerrar las brechas sociales y reducir las desigualdades regionales.</p>
	<p>Estrategia prioritaria 1.2 Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados (...).</p>
	<p>Estrategia prioritaria 1.3 Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto.</p>
	<p>Estrategia prioritaria 1.4 Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados.</p>
	<p>Estrategia prioritaria 1.5 Asegurar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral.</p>

Estrategia prioritaria 1.6 Garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación media superior y superior como condición para asegurar el acceso de adolescentes y jóvenes al conocimiento, la cultura y el desarrollo integral.

Fuente: Elaboración a partir de DOF (2020a).

Las seis estrategias mantuvieron la idea de que la educación intercultural permitiría reducir las brechas de desigualdad, favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema escolar, reorientar las instituciones educativas y favorecer las condiciones de equidad en los grupos históricamente discriminados, entre ellos, los estudiantes con alguna discapacidad, afrodescendientes e indígenas.

En torno a la definición de dichos grupos se definieron 53 acciones específicas a impulsar, de las cuales, si bien en su mayoría mantuvieron como punto de referencia la noción genérica de grupos históricamente discriminados o excluidos, cuatro acciones mantendrían como eje prioritario —explícito— a los pueblos indígenas, así como el tema de educación intercultural.

Al respecto, tres de las cuatro acciones enfatizaron el impulso de aprendizajes comunitarios y el uso social de la lengua indígena, el desarrollo de proyectos educativos con pertinencia cultural y la definición de acciones educativas en zonas prioritarias. Finalmente, la cuarta acción señaló como prioridad consolidar los servicios de educación básica comunitaria e indígena, considerando como rasgos centrales la interculturalidad. Lo que llevaría a seguir manteniendo la condicionante de educación indígena igual a interculturalidad —o educación intercultural.

Estas acciones específicas fueron el centro de discusión en distintas comunidades de investigación, entre ellos el promovido por la Universidad Iberoamericana (UI) de la Ciudad de México, y de forma particular el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), que, bajo la coordinación de Sylvia Schmelkes, promovió la organización del Seminario de análisis del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, integrado por seis mesas que tuvieron como propósito profundizar la reflexión de diversos especialistas en torno a los seis objetivos prioritarios de dicho programa.

El seminario inició con la participación de Sylvia Schmelkes, quien recuperando una parte de las reflexiones surgidas después de la publicación del Programa Sectorial de Educación

(DOF, 2020a), recalcó algunos aspectos que, según lo señalado, resultaban fundamentales para enmarcar las reflexiones, entre ellos, la falta de reconocimiento de los estragos de la pandemia, la ausencia de condiciones económicas para efectuar las acciones propuestas y la falta de respuestas a problemáticas ya añejas.

La intervención de Sylvia Schmelkes estuvo llena de contrastes, por su participación fundamental en el proceso de institucionalización de la educación intercultural en la política educativa nacional y en las reformas curriculares de la educación básica de las últimas dos décadas —como investigadora y directora general de la CGEIB; así como por su oposición a lo planteado en el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020a):

El espíritu de estos espacios de análisis y de discusión, es un espíritu fundamentalmente de diálogo, no de confrontación. Tenemos frente a nosotros una conjunción especialmente compleja de aspiraciones que están muy claras en el Programa Sectorial de Educación y de problemáticas que son añejas en el terreno de la educación, pero que también son nuevas. Y estamos aquí porque nos preocupa la educación (...) de nuestro país. Por eso de lo que se trata es de buscar entre quienes pensamos diferente, soluciones que nos satisfagan a todos y necesariamente criterios que también sean consensuados, que nos permitan jerarquizar los objetivos educativos en tiempos en los que no es posible lograrlos todos. Yo estoy segura de que estos seminarios facilitarán este diálogo y con ello la colaboración de los sectores interesados, entre ellos la Academia (...) (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

La primera mesa de análisis del seminario estuvo centrada en el Objetivo prioritario 1, en ella participaron Marisol Silva Laya, Stefano Sartorello, Luz María Moreno y Diego Juárez Bolaños de la UI y Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana (UV). Las reflexiones surgidas en este espacio representaron un primer acercamiento al posicionamiento y las tensiones que detonó la publicación del Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020a) en algunas de las comunidades de investigadores y especialistas de la educación nacional y, de forma específica, de la educación intercultural.

Para dar inicio a la mesa, Arcelia Gómez, investigadora de UI, trazó el escenario en el que se publicó el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020a), que, de alguna manera, habría de ser retomado como marco de los planteamientos de los investigadores invitados:

El programa fue publicado hace unos días, el 6 de julio. Cabe decir que con cerca de seis meses de retraso en los plazos que marca la ley para su publicación, y en una pandemia sanitaria que ha puesto de cabeza al país y al mundo entero en lo económico, en lo social, en lo educativo. De manera que llama mucho la atención, seguro nuestros invitados también lo comentarán, que el programa sectorial no haga mención de la pandemia y por tanto de los nuevos retos que ésta conlleva para el sector. Pues sabemos que en los últimos meses se han ampliado las brechas de desigualdad educativa, porque en principio no todos los niños, niñas y jóvenes han podido continuar con su educación a distancia. (...) Además el programa se inserta en un entorno de enorme crisis económica (...). (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

Durante el análisis de los investigadores se hicieron visibles las contradicciones y tensiones internas que parecía contener el documento. Al respecto, en la primera intervención, Marisol Silva Laya destacó que los Objetivos prioritarios representaban una continuidad de algunos de los ejes y objetivos señalados en gobiernos previos.

Esta continuidad, según la investigadora, se manifestó, entre otros aspectos, en la incorporación de la noción de equidad, misma que mantiene una vinculación directa con las políticas educativas neoliberales de las últimas tres décadas. Esto habría de resultar contradictorio, dada la orientación posneoliberal que, según el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a), habría de prevalecer en la concepción del proyecto nacional –al cual tendría que responder el proyecto educativo.

Este programa establece la equidad como el eje ordenador de la acción educativa (...) parece interesante, pero cuando sigues leyendo hay una declaración como está: “el gobierno de la cuarta transformación no escatimará esfuerzos ni recursos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas bajo la consigna de por el bien de todos, primero los pobres” Ahí empiezo a encontrar dificultades conceptuales y declarativas sobre lo que significa la cuarta transformación, porque finalmente utiliza una definición de equidad, que ha sido una definición basada en el principio de igualdad de oportunidades, intensamente cuestionado, criticado por ser descontextualizado, porque no responde a las realidades de desigualdades profundas que vivimos en América Latina y en México. De manera particular, desde los 90 se ha hablado de la igualdad de oportunidades como sinónimo de equidad. Y bueno, ha sido básicamente el pilar de las políticas de gobiernos neoliberales, cosa a la que intenta oponerse este gobierno (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

En seguimiento a este planteamiento, durante su intervención Dietz señaló que, si bien el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (DOF, 2020a) hacía énfasis en las desigualdades históricas y reconocía la interculturalidad como punto de partida, mantenía el predominio de una visión centrada en el desarrollo de medidas asistencialistas, alejadas de la realidad del contexto educativo mexicano —y con una orientación neoliberal—, por lo que el documento terminaría ofreciendo más de lo mismo:

Hay un mayor énfasis ahora en cuestiones de interculturalidad y género que antes, pero se queda como ejes transversales a un nivel muy discursivo, enunciativo. Lo que predomina desde mi punto de vista y que es contradictorio con las promesas de la cuatro T y la nueva escuela mexicana, son las continuidades, medidas compensatorias, medidas asistenciales, medidas de ampliación, becas (...).

Lo que se está ofreciendo es más de lo mismo (...) no se cuestiona lo que se está proporcionando precisamente en relación a ese mexicano, a esa mexicana imaginaria (...) que no existe en la realidad y a la que la escuela, además, no puede atender porque la realidad es completamente distinta (...). (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

Aún más, desde la mirada del investigador el programa mantendría una perspectiva acrítica de la interculturalidad, como se puede leer en el siguiente fragmento:

Otra continuidad que me llama la atención es que se sigue desconociendo completamente la investigación. Nosotros creíamos ingenuos nuevamente, que con este nuevo gobierno iba a haber un mayor diálogo, pero no se menciona ni el documento que elaboró la Red de Investigación sobre Educación Rural, tampoco la agenda intercultural para la educación nacional y tampoco los estados de conocimiento del COMIE. Ahí tenemos una especie de sordera, una falta de diálogo. Y esto significa, obviamente que hay un sesgo acrítico, funcionalista de ciertas nociones clave como precisamente interculturalidad (...) (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

El programa contendría una visión desarrollista —o económica, que, siguiendo el planteamiento de Dietz— buscaría una recentralización del sistema educativo, lo que resultaba contrario a los planteamientos de una educación intercultural crítica. En este sentido, el documento apuntaba a legitimar una visión homogénea frente a la complejidad del SEN y los efectos de la pandemia de COVID-19, como lo señala el propio investigador:

Creo que el programa sectorial ya está caduco (...) y esto debería ser nuestro punto de partida, repensar y reinventar hoy y no mañana. Esa escuela, el Aprender en casa que ayer nos intentaron vender, ampliándolo ahora a las televisoras comerciales y a una cobertura de 24 horas, nuevamente deja fuera incluso los propios principios de la nueva escuela mexicana, la centralidad del aprendizaje, el papel nuevo del docente como mediador y como facilitador entre diferentes saberes. Lo que estamos viviendo ahora mismo es una red de centralización en todo el sistema educativo, aparte de incluir otros actores como las cadenas televisivas. (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

Por otra parte, durante su intervención Sartorello señaló que el término de interculturalidad se estableció como un mantra que al repetirse a lo largo del documento -acompañada de los términos de educación inclusiva y equitativa- se esperaba que se cumpliera, sin más esfuerzo o cambios estructurales en la educación nacional:

(...) me parece importante señalar que a pesar de ser un concepto que necesita ser precisado y contextualizado política y epistemológicamente, el término interculturalidad que se menciona una decena de veces en todo el programa sectorial de Educación, no se define claramente en ninguna parte del documento (...)

Además de este primer aspecto, no es de menor importancia también destacar que, salvo algunas excepciones, (...), cada vez que se utiliza el término interculturalidad aparece parte de la frase genérica, muy genérica, con la que se define el primer objetivo prioritario del Programa Sectorial de Educación, que dice literalmente garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral (...). Es así que, desde mi perspectiva muy personal esta frase suena como si fuera un mantra o un rezo que se repite continuamente a lo largo del PSE con la esperanza de que alguna entidad supranacional lo haga realidad (...). (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

Aunado a estos primeros planteamientos, los tres ponentes coincidieron en señalar la continuidad de asociar la educación intercultural con lo considerado “diferente” —situado en la “figura indígena”. Al respecto, tanto Dietz como Sartorello, refirieron la insistencia de mantener la imagen de un tipo de sociedad, de escuela o de currículo, lo que, de forma específica, Sartorello refirió como una propuesta asentada en la “normalidad”, desde la cual se trazaba la imagen de un mexicano, que habla español y vive en un contexto urbano:

La interculturalidad se sigue pensando para los diferentes, como si existieran personas normales. O sea, de nuevo hay una retórica que (...) sigue repitiéndose esta visión de que hay un tipo de mexicana, mexicano deseable que corresponde a una persona que pertenece a un grupo sociocultural, que es considerado normal. ¿Y quién es?, por supuesto es urbano, es mestizo, heterosexual. Y ahí podríamos (...) añadir un montón de otras características que distinguen esta normalidad deseada y esperada. Y todos los demás tienen que alcanzarla. (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

A ello se sumaría la participación de Luz María Moreno, que, entre otros elementos, enfatizó que la visión homogénea implicaría una condicionante que terminaría por afectar la autonomía de los pueblos indígenas en la toma de decisiones y de forma particular en la construcción de un proyecto educativo propio; lo que resulta, de acuerdo con la propia investigadora, contradictorio con la narrativa que se ha intentado trazar desde la 4T:

En el documento se hace énfasis en ofrecer oportunidades educativas para todos y todas (...) sin importar las características, capacidades o circunstancias de la población [pero] no habla de proveer la autonomía a los diferentes pueblos originarios para que logren tener una educación que responda a la diversidad de conocimientos y formas de ver y hacer en el mundo, es decir, desde sus propios modos de hacer educación. (Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

Lo anterior habría de manifestarse en indicios de propuestas curriculares centralizadas y contenidos homogéneos que buscarían legitimar la idea de un conocimiento único, al tiempo de establecer fuertes condicionantes que restringirían el reconocimiento de propuestas educativas locales o alternativas, según lo refiere la propia Luz María Moreno:

Los planes y programas educativos en México, a pesar de los discursos aparentemente más sociales y menos tecnócratas, siguen dictando línea de manera vertical para que las y las docentes sigan un currículum prescriptivo que permite muy poco margen de maniobra para enriquecerlo con las visiones de cada comunidad. En resumen, se sigue privilegiando el contenido centralizado y homogéneo por encima de la posibilidad de construir nuevas formas de educación que sean más relevantes y pertinentes. (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

El planteamiento de un currículo centralizado y homogéneo fue el centro del debate educativo nacional en los siguientes meses, por lo que condensó una gran parte de las reflexiones y discusiones hasta ahora señaladas en torno a la educación intercultural. Una vez publicado el Programa Sectorial de Educación (DOF, 2020a), la ausencia de una propuesta curricular para la educación básica sería el siguiente objeto de reflexiones y señalamientos desde distintos espacios de investigación y medios de comunicación. Lo cual sería una constante y el detonador de tensiones y pugnas, muchas de ellas históricas.

Capítulo 3. La política curricular y la institucionalización del discurso de la educación intercultural en la 4T.

- 3.1** El discurso de la educación intercultural en la coyuntura de la política curricular de la educación básica.
- 3.2** El Marco Curricular para la Educación Básica y la construcción del discurso de la educación intercultural crítica.
- 3.3** El discurso de la educación intercultural crítica en el Plan de Estudios 2022 para la educación básica.
- 3.4** Las tensiones del discurso de la educación intercultural crítica en el Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Ciudad de México a octubre de 2021

Creo que no hay transformación con la nueva escuela mexicana, tampoco con la educación intercultural. Uno esperaría que sí, sobre todo porque hace falta una verdadera transformación. Por ejemplo, este concepto de educación intercultural pues se viene arrastrando desde que se oficializa y que da lugar a una serie de leyes y que se arma todo un esquema de la creación de las universidades interculturales. Pero bueno, son conceptos que se vienen arrastrando y que no se analizan (...). Ese es uno de los grandes problemas que yo veo, en el campo de la educación no hay propiamente un proyecto educativo con la nueva escuela mexicana, pero se jalan algunas nociones que supuestamente son nuevos principios, pero creo que no están aterrizados. Se supone que ya están armando un nuevo plan de estudios.

En el nuevo plan de estudio desaparecen las asignaturas o algo así, y pues a ver si se consolida. Pero por lo que veo se siguen arrastrando los viejos conceptos, parecen enfoques nuevos con viejos vicios. Por ahí algunos investigadores hablan de que en este gobierno no hay un proyecto educativo, y no lo hay, por lo menos tan acabado como el que hubo durante la administración de Peña Nieto, inclusive de Felipe Calderón (...). Aquí en la DGEIIB creo, y por lo que estamos viviendo, pues seguimos perdidos. En estas dos últimas administraciones o tres últimas como que hay un vacío. Creo que no había discusión, o un análisis para definir qué era la educación intercultural. Ahora estamos hablando de diversidad, no es lo mismo, pero seguimos igual sin una discusión clara, ya desde ahí estamos perdidos, porque sigue la misma continuidad y se siguen reproduciendo los viejos vicios, las viejas ideas (...).

Por ejemplo, el indigenismo hoy está a pesar de que se hable de educación intercultural. Sigue imperando el indigenismo como tal, con esta idea romántica de los conocimientos de los saberes comunitarios de las comunidades indígenas. Creo que por lo poco que ha circulado sobre la nueva escuela mexicana esta vieja idea de indigenismo se mantiene, realmente no hay un cambio. A mí me da la impresión de que seguimos como si apenas se fuera implementar este discurso de la interculturalidad, a pesar de que ya tiene casi 30 años.

Cuando digo indigenismo me refiero a este viejo indigenismo que todavía está en la búsqueda de las esencias originarias, que sigue trabajando la cultura desde esos aportes de los pueblos mesoamericanos. Creo que no estamos viendo al indígena actual (...) en donde pues la cultura se está recreando, se ha reconstruido, ha vivido, se ha resignificado, inclusive en donde se han perdido (E6 S1021)¹¹.

Los debates en torno a la propuesta curricular en la que se buscaría concretar el proceso de transformación educativa adquirieron un fuerte protagonismo. Como nunca antes en la historia reciente de las reformas curriculares en la educación básica, las reflexiones y pronunciamientos trascendieron las fronteras de las comunidades de académicos, especialistas y docentes para convertirse en una discusión abierta a distintos sectores de la sociedad.

Las discusiones hicieron visibles las tensiones que prevalecían sobre el rumbo que debería tomar la educación básica nacional, las cuales se manifestaron al interior de la SEP, de manera particular en la narrativa de los hacedores de la política educativa y curricular

¹¹ Entrevista realizada a una Asesora Técnico Pedagógica de la DGEIIB en octubre de 2021.

nacional. Dichas tensiones confluyeron en el proceso de definición y desarrollo de la propuesta curricular para la educación básica 2022, en la que se buscaría asentar los principales planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana y la noción de educación intercultural.

Lo anterior fue visible en una de las entrevistas realizadas a una de las funcionarias de la SEP en octubre de 2021, meses previos a la publicación del Marco Curricular para la Educación Básica 2022 —como se puede leer al inicio de este capítulo. La publicación de dicha propuesta curricular representó el centro de múltiples cuestionamientos y discusiones sobre su “radicalidad” y su posible alcance. Esto marcó la discusión en torno a la educación básica y las aspiraciones de la 4T.

La propuesta curricular avivó los posicionamientos y las tensiones entre aquellos sectores de funcionarios, investigadores o especialistas que pugnaban por la continuidad del proyecto educativo iniciado desde finales del siglo XX con las políticas neoliberales en el país, y aquellos que, en el marco del ascenso de la izquierda mexicana en el gobierno nacional, apostaban por promover una educación alternativa para la transformación. El discurso de la educación intercultural no estuvo fuera de estas tensiones, el tema orientó los principales debates en torno a la definición de la propuesta curricular de la educación básica.

El análisis de dichos debates orienta el desarrollo de este capítulo, el cual se organiza en cuatro momentos: en el **primer momento** se destaca la continuidad del discurso de la educación intercultural y la ruptura que se vislumbra con la aparición del Marco Curricular para la educación básica 2022 al asumir de forma oficial una perspectiva crítica; en el **segundo momento**, se analiza el proceso de institucionalización que se marca a la perspectiva de interculturalidad crítica en la propuesta curricular; en el **tercer momento** de análisis se destaca la forma en la que la interculturalidad crítica se condiciona al reconocimiento de los pueblos indígenas y la diversidad lingüística y, para concluir, en el **cuarto momento** se hace visible el carácter reduccionista que se asume en torno el tema de la interculturalidad crítica en el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.

3.1 El discurso de la educación intercultural en la coyuntura de la política curricular de la educación básica.

Ciudad de México a febrero de 2022

El avance ha sido lento, pero progresivo. Ya no hay marcha atrás. Las lenguas y culturas indígenas llegaron para quedarse en nuestro sistema educativo (...). Gracias a nuestra actual administración federal, se logra la reforma constitucional más profunda, centrada en quienes han sido olvidados, en quienes hemos sido discriminados por siglos. El Artículo 2º hace años ya reconocía a nuestra nación en su composición pluricultural. Ello se fortalece a finales de 2019 con la reforma al artículo tercero. Se habla explícitamente de que los planes y programas de estudio para educación básica deben incluir la enseñanza de las lenguas indígenas de nuestro país. En los pueblos y comunidades indígenas se deberá impartir educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural. Nuestra educación será además intercultural al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos en un marco de inclusión social. De la misma forma, el Plan Nacional de Desarrollo se compromete a garantizar el ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, con énfasis en la reducción de brechas de desigualdad, las condiciones de vulnerabilidad y la discriminación.

Asimismo, el Programa Sectorial de Educación habla de garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral. Esta reforma de gran calado se refleja en la Ley General de Educación, que compromete al Estado a promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos, a fin de reconocer la composición pluricultural de nuestro país. Se reitera, como en la Constitución, el proceso obligatorio de enseñanza aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales. Además, se habla de considerar los sistemas de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanos. Se busca favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar. Estos cambios a las leyes fundamentales de nuestra nación se traducen en el nacimiento de nuestra nueva Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe en México (Canal Sector educación indígena. Intervención del Director General de la DGEIIB, Alfonso Olvera. Febrero de 2022).

Después de dos años de haber iniciado el gobierno encabezado por AMLO, y de cancelarse la reforma educativa 2017, el impacto de la pandemia de COVID-19 en el país, y en el SEN de manera particular, pareció avivar los señalamientos de la ausencia de un proyecto educativo que estableciera las bases para una nueva reforma curricular en la educación básica.

El tema ocupó un espacio importante en los noticieros y programas de opinión de las dos televisoras de mayor alcance e influencia en el país, en las cuales especialistas e investigadores del campo de la educación señalaron como un problema central la falta de planes y programas de estudio que cristalizaran la reforma constitucional del año 2019, así como los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

Frente a estos cuestionamientos, en los primeros meses del 2020 el secretario de educación, Esteban Moctezuma, señaló ante el Consejo Nacional de Autoridades

Educativas (Conaedu), la necesidad de mantener la unidad y la solidaridad en el SEN (SEP, 2020). Al mismo tiempo, enfatizó la urgencia de impulsar la construcción y consolidación de una reforma curricular para la educación básica acorde a la coyuntura histórica del momento que vivía el país.

De acuerdo con el secretario de educación, la reforma curricular para la educación básica debería de recuperar los planteamientos de una educación inclusiva e intercultural para responder a los múltiples contextos, a las necesidades y a la diversidad social, cultural y lingüística de la educación nacional, teniendo como planteamiento central el fomento a la cultura de la paz y el amor a la patria (SEP, 2020). La reforma, según el propio Esteban Moctezuma, tendría que ser discutida por todos los sectores de la sociedad –aunque no se definieron los mecanismos a seguir.

Las discusiones para definir el rumbo de la reforma curricular se iniciaron a principios del 2020, un mes antes de anunciar el cierre gradual del SEN a causa de la pandemia de COVID-19. En este proceso se convocó a autoridades educativas estatales, investigadores, especialistas y docentes a participar en una serie de conversatorios nacionales, promovidos por la SEP. No obstante, frente a las dificultades derivadas del COVID-19 no tuvo el impacto esperado.

Al iniciar la serie de conversatorios, el secretario de educación pública señaló que los planes y programas de estudio que se derivaran de la Nueva Escuela Mexicana deberían garantizar el desarrollo de personas con sentido de responsabilidad, comprometidos con su país, buenos ciudadanos y con altos valores sociales, por lo que especificó que el objetivo del conversatorio era establecer las bases para definir un cambio curricular profundo en la educación básica (SEP, 2020).

En el mismo conversatorio, Esteban Moctezuma señaló que la Nueva Escuela Mexicana debería representar la transformación de los fines del sistema educativo del país, pasando del fomento de la competencia y el individualismo a la inclusión y la colectividad. Esta tesis fue reafirmada frente a más de 700 supervisores de los estados de Campeche, Quintana Roo y Yucatán, como se puede leer en el siguiente fragmento:

La Nueva Escuela Mexicana (...) promueve el fortalecimiento del tejido social, desde la infancia, para evitar la corrupción, para tener mexicanas y mexicanos mejor preparados y para fomentar la honestidad

y la integridad, asimismo se ocupa de inculcar valores para la protección de la naturaleza y el cuidado medio ambiental (...). El estilo de vida dominante está inducido por un estilo consumista, en donde el hedonismo es lo que manda, en donde lo fundamental es solamente lo material y lo superfluo, generando muchísimos falsos valores, además se ha generado una competencia extrema y la búsqueda del éxito exclusivamente personal y exclusivamente material, se ha convertido en la aspiración suprema.

Estos antivalores actúan en detrimento de la verdadera naturaleza humana, desarrollada históricamente con base en la solidaridad, lejos estamos todavía de una sociedad armónica donde todos convivamos y exista la cooperación y la solidaridad. Por ello, la propuesta educativa del presidente Andrés Manuel López Obrador plantea una forma de pensar que incluye tanto el desarrollo personal e individual, como el desarrollo de un esquema comunitario y de participación social, se dice fácil y es sumamente complejo, pero es la esencia de la cuarta transformación (SEP, 2020).

La idea de transformar la estructura y la finalidad del sistema educativo nacional estuvo marcada por tensiones que pronto tomaron visibilidad, entre ellas, la contradicción que representaba la presencia de Esteban Moctezuma en el intento de impulsar una reforma curricular distinta a la de los gobiernos anteriores, en las que había tenido una participación fundamental para su legitimación —por lo menos de forma más visible en la reforma educativa del 2017.

Estas tensiones surgieron al interior y entre los sectores o grupos afines a la 4T, así como de los no afines a ésta. Los primeros referirían la coyuntura que representaba la presencia de MORENA en el gobierno nacional para promover una reforma curricular que reconociera las experiencias educativas autónomas, surgida en la mayoría de los casos desde los pueblos indígenas; mientras que los grupos y sectores no afines señaló que la reforma tendría como fin desaparecer todo lo logrado en el SEN durante las últimas décadas.

Las discusiones estuvieron enmarcadas en el seno de dos grandes proyectos educativos que marcaron el siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI (Ornelas, 2011). El primero denominado como proyecto educativo del nacionalismo revolucionario, en el que el eje articulador fue la aspiración de la unidad nacional bajo las consignas posrevolucionarias de igualdad y justicia social; el segundo, sería impulsado en el marco de las políticas neoliberales, a diferencia del primer proyecto éste se distinguiría por desplazar las prioridades de igualdad y justicia por las nociones de modernización, calidad y competencia —aún vigentes en la narrativa de la educación nacional, como se ha visto en el capítulo previo.

En este sentido, la idea de generar una reforma curricular que propiciara un cambio profundo en la educación básica, como lo refirió el secretario de educación pública, debería implicar una ruptura con los planteamientos de las políticas neoliberales y de sus efectos en el

campo educativo, los cuales fueron visibles a lo largo de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y tomaron su máxima expresión en la reforma educativa 2017.

Con la finalidad de distanciarse de las políticas neoliberales en la educación, al interior de la SEN se inició un proceso de reorganización que tuvo como propósito la desaparición, el fortalecimiento o la creación de distintas dependencias, entre ellas, y quizá la más destacada por su papel en la legitimación de las políticas educativas neoliberales, fue la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), lo cual dio paso al surgimiento de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en el 2019 (DOF, 2019d).

La creación de Mejoredu tuvo como objetivo incidir en la reorientación de la educación nacional a partir de la emisión de lineamientos y sugerencias para la definición de la política educativa mexicana y el desarrollo propuestas curriculares nacionales, entre ellas, las de educación básica. Para el cumplimiento de ello, Mejoredu definió seis objetivos prioritarios, derivados del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019a), al respecto, el tercer objetivo se concentró en promover una educación intercultural (véase tabla 9).

Tabla 9. Objetivos prioritarios de Mejoredu

Objetivo prioritario 1: Mejorar la coordinación entre las autoridades educativas estatales y federales y actores clave del Sistema Educativo Nacional para la mejora continua de la educación

Objetivo prioritario 2: Mejorar la oferta de información relevante y las orientaciones técnico-pedagógicas que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, media superior y de adultos para fortalecer la excelencia, la inclusión y la equidad educativa.

Objetivo prioritario 3: Fortalecer la oferta de información y orientaciones técnico-pedagógicas que favorezcan la mejora continua de las escuelas de educación básica, media superior y para adultos y las constituyan como espacios formativos inclusivos, interculturales y de excelencia.

Objetivo prioritario 4: Fortalecer el marco regulatorio y los programas para mejorar la formación continua y el desarrollo profesional de docentes de educación básica y media superior.

Objetivo prioritario 5: Fortalecer la oferta de información y el marco regulatorio para la toma de decisiones en las políticas de educación básica y media superior para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación

Objetivo prioritario 6: Garantizar la generación de información sobre el SEN, así como de productos institucionales que apoyen la mejora continua de la educación básica y media superior.

Fuente: Elaboración a partir de DOF (2019d).

A diferencia de la reforma al Artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación (véase capítulo 1), la idea de educación intercultural asumida por Mejoredu dejó de centrarse en la

figura de los pueblos indígenas y se acompañó de una narrativa situada en la conformación de espacios y comunidades escolares; es decir, la aspiración de Mejoredu se centraría en promover la consolidación de espacios y comunidades escolares interculturales —aunque no se definió con claridad lo que se entendía por ello y la forma en la que se consolidaría para favorecer la transformación del SEN.

Un año antes de la creación de Mejoredu, también se creó el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), el cual, según AMLO, representaba el cumplimiento de uno de los compromisos más importantes asumidos por su gobierno con los pueblos indígenas. El INPI tendría como función principal definir, normar y establecer todas las políticas, programas y proyectos para impulsar el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas, además de generar los mecanismos para garantizar su libre determinación y autonomía buscando su desarrollo intercultural.

En oposición al planteamiento de Mejoredu, la idea de un desarrollo intercultural para los pueblos indígenas tendió a reducir el concepto de “lo intercultural” al reconocimiento de “lo indígena”. Esta noción orientó las atribuciones de la institución, como puede leerse en los principios III y IV que, de acuerdo con su decreto de creación (DOF, 2019d), apuntalarían sus acciones:

El Instituto en el marco del desarrollo de sus atribuciones, se regirá por los siguientes principios:

- I. Respetar, observar, y promover el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la Nación, así como su diversidad cultural, social, política y económica;
- II. Garantizar el reconocimiento y respeto del derecho de libre determinación de los pueblos indígenas y, como una expresión de ésta, la autonomía, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los instrumentos jurídicos internacionales de los que el país es parte;
- III. **Promover una relación justa y simétrica de los diversos pueblos que componen la Nación Mexicana, así como la no discriminación o exclusión social y la construcción de una sociedad incluyente, plural, intercultural, tolerante y respetuosa de la diversidad de pueblos y culturas que conforman el país;**
- IV. **Garantizar y promover la integralidad, transversalidad e interculturalidad de las políticas, programas y acciones de la Administración Pública Federal para el reconocimiento, respeto e implementación de los derechos y el desarrollo de los pueblos indígenas y afromexicano;**
- V. Fomentar el desarrollo sostenible para el uso racional de los recursos naturales de las regiones y territorios indígenas, con pleno respeto a sus derechos, sin arriesgar o dañar el patrimonio de las generaciones futuras;
- VI. Incluir el enfoque de igualdad de género en las políticas, programas y acciones de la Administración Pública Federal para la promoción y ejercicio de los derechos y la participación de las mujeres indígenas y afromexicanas;
- VII. Garantizar el derecho a la consulta y al consentimiento libre, previo e informado a pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, cada vez que el ejecutivo federal promueva reformas jurídicas y actos administrativos, susceptibles de afectarles, y
- VIII. Garantizar y promover el pluralismo jurídico que obliga a analizar la situación de los pueblos indígenas desde sus propios sistemas normativos que parten y tienen diferentes

concepciones sobre el ejercicio del gobierno comunitario, en un marco de coordinación y respeto con el sistema jurídico federal y estatal (DOF, 2019d).

La función del INPI sería avanzar cada vez más a una “sociedad intercultural” —sin discriminación o racismo— y garantizar la interculturalidad —o interculturalización— de las políticas, programas y acciones del gobierno mexicano, entre ellas, las concernientes a las políticas educativas para la educación básica nacional. En este sentido, el INPI se estableció como una dependencia vertebral en la permanencia del discurso de la interculturalidad y de la educación intercultural —centrada en los pueblos indígenas y de formar particular en la “lengua indígena”.

En este entramado, se dio comienzo a un proceso de reestructuración interna de la SEP, en el que la DGEI y la CGEIB, ambas dependencias responsables de impulsar la consolidación de la educación intercultural en el SEN, se fusionaron para dar origen a la Dirección General de Educación Indígena e Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), como lo refiere en su intervención el director general de dicha institución, Alfonso Olvera —citado al inicio de este subtema.

El surgimiento de la DGEI y la CGEIB estuvo marcado por dos momentos históricos en la institucionalización de la educación intercultural en el SEM; por un lado, la DGEI, surgida en 1978, buscaba responder a las movilizaciones de los pueblos indígenas como una respuesta de contención, e impulsaría la educación intercultural bilingüe desde la década de 1990 dentro del subsistema de educación indígena; por otro lado, la CGEIB, surgida en el 2004, dio inicio al planteamiento de una educación intercultural “para todos” —en todos los niveles y subsistemas educativos del SEM.

La distinción entre la educación intercultural bilingüe y la educación intercultural “para todos”, quedó asentada en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (DOF, 2001a), así como en el Programa Sectorial de Educación del mismo periodo (DOF, 2001b); manteniéndose así, con distintos matices y énfasis, hasta el periodo 2012-2018, con el retorno del PRI al gobierno nacional. El primer término, de educación intercultural bilingüe, estuvo referido como una educación exclusiva para los pueblos indígenas —a cargo de la DGEI—, el segundo, de educación intercultural “para todos”, como una educación dirigida a “toda la población” —la cual tendría que ser impulsada por la CGEIB.

Frente a ello, la creación de la DGEIIB tendría entre sus principales desafíos romper dicha dicotomía, por lo que en sus atribuciones se señaló como prioritario el impulso y la consolidación de la educación intercultural en todos los niveles y subsistemas de la educación nacional, en los procesos de formación docente, así como en el desarrollo de didácticas y propuestas curriculares para la educación básica —sin perder de vista las necesidades de los pueblos indígenas, afrodescendientes, jornaleros y migrantes. Esta prioridad se reflejó en sus atribuciones I, IV, VI, IX, X, XIII y XV:

I. Elaborar, actualizar y proponer a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Básica, bajo criterios de pertinencia cultural y lingüística, las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación preescolar, primaria, secundaria y especial, para las personas, pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas, y difundir los vigentes, cuidando que tengan una orientación intercultural y plurilingüe que asegure su formación integral (...).

IV. Establecer mecanismos de coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría, con objeto de que las innovaciones que se incluyan en los principios rectores y objetivos y los planes y programas de estudio para la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial de las personas, pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas, sean incorporados a los planes y programas de estudio para la formación inicial y continua de docentes y los programas para su capacitación y actualización con una orientación intercultural y plurilingüe;

VI. Diseñar, con un enfoque intercultural y plurilingüe, contenidos educativos, materiales y auxiliares didácticos multimedia, en apoyo a los principios rectores y objetivos y los planes y programas de estudio para la educación inicial preescolar, primaria, secundaria y especial de las personas, pueblos y comunidades indígenas, afromexicanas, **migrantes y jornaleros agrícolas**;

IX. Promover la incorporación del enfoque intercultural y evaluar los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los niveles y modalidades de la educación básica, en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría, a fin de garantizar una educación de excelencia con **pertinencia cultural y lingüística**;

X. Recomendar a las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, medidas de acción para procurar la equidad en todos los niveles y modalidades de la educación básica y fomentar el desarrollo del enfoque intercultural y el plurilingüismo, así como la participación social en dicho tipo educativo y proponer, en su caso, las medidas correctivas necesarias;

XIII. Promover y asesorar, en coordinación con las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores para propiciar la equidad, el desarrollo intercultural, el plurilingüismo y la participación social en todos los niveles y modalidades de la educación básica;

XV. Coadyuvar con la Dirección General de Desarrollo Curricular para que las normas y criterios pedagógicos, contenidos, planes y programas de estudio, métodos y materiales didácticos permitan garantizar que en todos los niveles y modalidades de educación básica se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, se eduque para el desarrollo intercultural (...) **(DOF, 2020c)**.

La DGEIIB tendría como parte de sus principales funciones el normar y consolidar la institucionalización de la educación intercultural en todo el SEN, de forma particular en el desarrollo de propuestas curriculares nacionales para la educación básica, así como en la

definición, el diseño y el seguimiento de propuestas pedagógicas y didácticas para la consolidación de la educación intercultural en las distintas entidades federativas, entre ellas, la Ciudad de México.

El intento de ampliar la noción de educación intercultural pronto se vio contrastado con la misión institucional que publicó la propia DGEIIB en su página oficial, en la cual refirió como una aspiración garantizar el desarrollo de políticas en materia de educación intercultural con la finalidad de favorecer la formación integral de la población indígena, afrodescendiente y migrante en todos los niveles de la educación básica, es decir, el énfasis estaría en una educación intercultural para los pueblos indígena —afrodescendientes y migrantes— en educación preescolar, primaria y secundaria.

Esto, además de reducir la educación intercultural, implicaría centrar la atención en la educación básica y dejar al margen la educación media superior y superior —impulsada por la CGEIB a través de los Bachilleratos Interculturales y las Universidades Interculturales durante las últimas dos décadas—. Este planteamiento se reafirmó en la definición de la visión institucional, como puede leerse en el siguiente fragmento:

En 2024, la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe habrá implementado una política integral de atención educativa con pertinencia cultural y lingüística para población indígena, afromexicana, migrante y jornaleros agrícolas en coordinación con las autoridades educativas estatales y de la Ciudad de México, considerando los planes y programas de estudio, los materiales educativos y la formación docente; mediante su consolidación como instancia normativa especializada para tal fin en el sistema educativo nacional (SEP, 2020d).

La creación de la DGEIIB buscó centrar —nuevamente— la discusión y los alcances de la educación intercultural en la figura de los pueblos indígenas, e incorporar, como también había sucedido con la idea de una educación intercultural “para todos”, a los pueblos afrodescendientes, jornaleros y migrantes. Por lo que su creación no habría de representar un cambio sustancial en la definición de las políticas educativas y propuestas curriculares nacionales.

Esta continuidad adquirió mayor claridad en los once objetivos que, de acuerdo con la institución, orientarían sus acciones específicas:

1. Coadyuvar al desarrollo de (...) normas y criterios pedagógicos, contenidos, planes y programas de estudio, métodos y materiales didácticos con orientación en educación indígena e intercultural.
2. Desarrollar y producir los Planes y Programas de estudio especializados para la atención educativa de la población indígena, migrante, afrodescendiente y jornaleros agrícolas (...)

3. Coordinar el desarrollo del programa editorial especializado para la atención educativa de la población indígena, migrante, afrodescendiente y jornaleros agrícolas.
4. Promover la incorporación del enfoque intercultural y evaluar los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los niveles y modalidades de la educación básica (...) a fin de garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística;
5. Contribuir en la formación y capacitación de personal docente, supervisores, directivos y demás autoridades educativas, sobre la inserción del enfoque intercultural que implica el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país (...).
6. Impulsar programas de formación, actualización y certificación de docentes de educación indígena en servicio, con el fin de elevar su perfil profesional, mejorar su reconocimiento y el aprendizaje de los estudiantes.
7. Desarrollar normas de desempeño para docentes en condiciones de diversidad social, lingüística y cultural (...)
8. Determinar a través de la investigación educativa la incorporación del enfoque intercultural el cual implica el conocimiento de los saberes, prácticas culturales y la dinámica de uso de las lenguas indígenas y su tratamiento pedagógico y didáctico en educación básica.
9. Desarrollar modelos integrales de atención educativa para grupos multigrado en educación básica.
10. Establecer sinergias con instituciones y organismos con los que se comparten metas.
11. Disponer de un centro de documentación digital, especializado en educación indígena, intercultural y plurilingüe (DOF, 2020d).

Considerando estos objetivos como base, se reafirmó la idea de una educación intercultural determinada por la figura de “lo indígena”. Desde esta figura, la DGEIIB tendría entre sus acciones prioritarias la definición de planes y programas de estudio especializados, es decir, que respondieran a las “necesidades” y “características” de los pueblos indígenas, como había sucedido desde hace más de dos décadas en el SEN.

Lo señalado se debería reflejar en una política educativa que favoreciera la atención de los pueblos indígenas en toda la educación básica, el desarrollo de propuestas curriculares “especializadas” y el establecimiento de mecanismos de formación docente aspectos que, de alguna manera, tenderían a reafirmar los márgenes y legitimar los planteamientos ya institucionalizados de la educación intercultural.

En este tenor se inició la reforma curricular para la educación básica, en la cual la DGEIIB debería de definir, apuntalar y consolidar los planteamientos de la educación intercultural, según lo referido en las atribuciones de su creación, así como en la misión, visión y los objetivos trazados por la propia institución.

El inicio y proceso de esta reforma curricular se caracterizó por su hermetismo. A pesar de las presiones de especialistas e investigadores, la SEP mantuvo en silencio su desarrollo, no obstante, fue hasta principios del 2022 que —de forma no oficial— se difundió en

diferentes espacios y redes sociales un documento que llevaba como título “Marco Curricular para la Educación Básica” (MCEB) (SEP, 2022).

El documento estaba integrado por once apartados generales que iban de referir el tipo de educación que se buscaría asumir en el SEM, hasta su distanciamiento explícito de las últimas reformas curriculares en la educación básica; mantenía como leyenda de fondo la frase de “Documento de trabajo”, además de que algunos de los apartados mantenían notas específicas que hacían referencia a su estado de construcción. A partir de este documento, todavía inconcluso, se derivaron otros seis documentos con la leyenda de “Avances del contenido del programa sintético” para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, distribuidos por fases (véase tabla 10).

Tabla 10. Estructura y organización del MCEB

<p>Introducción</p> <p>1. Situación de la educación básica</p> <p>1.1 Situación educativa de niños de cero a 5 años</p> <p>1.2 Situación educativa de niños de 6 a 11 años</p> <p>1.3 Situación educativa de niños de 12 a 17 años</p> <p>2. El currículo como construcción social e histórica.</p> <p>2.1. Fragmentación del conocimiento.</p> <p>2.2 Demérito de la enseñanza y la figura del docente.</p> <p>2.3. Imposición de la evaluación como criterio para la mejora de los resultados educativos.</p> <p>2.4. Las tecnologías de la información en el discurso de la modernización de la educación básica.</p> <p>2.5. La homogeneización del currículo</p> <p>3. Los efectos de la pandemia del SARS-CoV2 en la educación básica.</p> <p>4. Elementos centrales de la política curricular para la educación básica mexicana.</p> <p>4.1. Derecho humano a la educación.</p> <p>4.2. Los profesionales de la docencia.</p> <p>4.3. La función diagnóstica y formativa de la evaluación.</p> <p>4.4. El currículo nacional desde la diversidad.</p> <p>5. Propuesta curricular para la educación básica.</p> <p>5.1. La comunidad como eje articulador de los procesos educativos.</p> <p>5.2 El aprendizaje como hecho histórico-contextual</p> <p>6. Campos formativos del currículo de la educación básica.</p> <p>6.1. Descripción de los campos formativos</p> <p>6.1. Campo formativo: Lenguajes.</p> <p>6.1.2 Campo formativo: Saberes y pensamiento científico.</p>	
--	--

- 6.1.3 Campo formativo: Ética, naturaleza y sociedad.
- 6.1.4 Campo formativo: De lo humano y lo comunitario.

7. Los proyectos como expresión de la articulación entre la escuela y la comunidad local, regional y mundial.

8. Ejes articuladores de la educación básica.

- 8.1 Inclusión
- 8.2 Pensamiento crítico
- 8.3 Interculturalidad crítica
- 8.4 Igualdad de género
- 8.5 Vida saludable
- 8.6 Fomento a la cultura y la escritura
- 8.7 Educación estética

9. Malla curricular

10. Los niveles de la educación básica.

- 10.1 Estructura y características de la educación básica.

11. Rasgos globales del aprendizaje de las y los estudiantes al concluir la educación básica.

Avances de los programas del contenido del **programa sintético de la Fase 1.**

Avances de los programas del contenido del **programa sintético de la Fase 2.**

Avances de los programas del contenido del **programa sintético de la Fase 3.**

Avances de los programas del contenido del **programa sintético de la Fase 4.**

Avances de los programas del contenido del **programa sintético de la Fase 5.**

Avances de los programas del contenido del **programa sintético de la Fase 6.**

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2022).

La publicación —no oficial— del documento curricular generó cuestionamientos, incertidumbre y distintas expectativas en algunos grupos de investigadores, especialistas y docentes interesados en el tema. Ante ello la SEP no hizo ningún pronunciamiento oficial. El silencio se extendió durante semanas, intensificando las dudas en torno al propósito del documento y su contenido.

De tal forma que la publicación del MCEB (SEP, 2022), pareció acentuar las tensiones ya presentes entre distintos grupos. Por un lado, los sectores afines a la Nueva Escuela Mexicana reconocerían la ruptura de narrativa que implicó asumir el posicionamiento de este documento; por otro lado, los grupos menos afines le atribuirían un “carácter ideológico”. Este último posicionamiento marcó el debate educativo nacional durante los siguientes meses.

3.2 El Marco Curricular para la Educación Básica y la construcción del discurso de la educación intercultural crítica.

Ciudad de México a febrero de 2021

Hoy me veo obligado a presentar a usted, señor presidente, mi renuncia como Secretario de Educación Pública. Es un día de sentimientos encontrados. Por una parte, siento un profundo honor de haber sido nombrado representante del Gobierno ante los Estados Unidos de América (...). La otra parte de mis sentimientos son de tristeza. Me despido de millones de maestras y maestros con quienes hemos trabajado en estos difíciles momentos. Agradezco, señor presidente, haberme dado la oportunidad de coadyuvar junto con usted en importantes avances en materia educativa. Quiero mencionar muy brevemente diez de estos logros importantes:

Primero, se revalorizó a nuestras maestras y maestros que han mostrado ser insustituibles y profesionales (...);

Segundo, la pandemia obligó a que madres y padres de familia regresaran a atender a sus hijas e hijos en su aprendizaje (...);

Tercero, se impulsó la educación personalizada. Muchos docentes afirman que hoy están más cerca de sus alumnas y alumnos. Este es uno de los principales postulados del impulso de la nueva escuela mexicana;

Cuarto, tenemos un nuevo artículo tercero constitucional y tres nuevas leyes secundarias que son el faro que guía la educación nacional (...);

Quinto, estos no son postulados constitucionales inertes, son un programa de acción. Así, equidad se traduce en apoyar a quien más lo necesita;

Sexto, excelencia que significa mayor preparación magisterial; oportunidades y mejor educación para todas y todos;

Séptimo, la inclusión es abrir el servicio educativo a las comunidades indígenas de todo el país en su propia lengua e incluir a las comunidades afromexicanas. También incorporar contenidos regionales y locales en planes y programas de estudio y fortalecer la interculturalidad;

Octavo, educación integral significa educar para la vida;

Noveno, la pandemia pudo ser enfrentada en lo educativo con la educación a distancia;

Diez, se atacó frontal y estructuralmente la corrupción (Canal Gobierno de México. Última intervención de Esteban Moctezuma como titular de la SEP. Febrero de 2021).

El año 2021 inició con la renuncia del secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán. Después de dos años de haber fungido como secretario de educación, Esteban Moctezuma asumiría el cargo de embajador en los Estados Unidos de América (EUA), quedando en su lugar Delfina Gómez Álvarez —una decisión ampliamente cuestionada por la prensa nacional.

La sustitución de Esteban Moctezuma abrió una serie de especulaciones sobre su retiro. No obstante, predominaron los cuestionamientos hacia Delfina Gómez, la cual, frente a las interrogantes, destacó dentro de su primera intervención como secretaria de educación pública la continuidad del trabajo realizado, particularmente, la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana.

Para los grupos afines a la Nueva Escuela Mexicana, Esteban Moctezuma no representaba una garantía de verdadero cambio educativo, por lo que su salida abriría la posibilidad de construir una reforma educativa radical, es decir, de fondo; por otro lado, para los investigadores o especialistas no partidarios al gobierno de AMLO, la designación de Delfina Gómez representaba un retroceso en la secretaría de educación y lo logrado en las últimas décadas.

Cinco meses después de haber asumido su función como secretaria de educación, Delfina Gómez encabezó el inicio de la construcción de la propuesta curricular para la educación básica. La propuesta curricular debería recuperar los planteamientos derivados de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad, impulsada en el 2018 (véase capítulo 1), además de considerar los planteamientos del Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018).

No obstante, fue hasta principios del 2022 que —de manera no oficial— se difundió en diferentes espacios y redes sociales el documento titulado Marco Curricular para la Educación Básica Mexicana (MCEB) (SEP, 2022), el cual pronto detonó distintos cuestionamientos y debates asociados a una supuesta ideologización del currículo de la educación básica.

Como toda propuesta curricular, el MCEB (SEP, 2022) representaba en sí mismo un posicionamiento frente a la coyuntura histórica que significó el ascenso de MORENA en el gobierno nacional, después de setenta años de gobiernos encabezados por el PRI y doce por el PAN —ambos considerados afines a las políticas neoliberales en el país.

La publicación del MCEB (SEP, 2022), significó un distanciamiento explícito de las reformas curriculares de las últimas décadas al cuestionar la mercantilización de la educación básica y el fomento al individualismo. Según los planteamientos de dicha propuesta curricular, el

predominio de la lógica del mercado y el énfasis de la narrativa neoliberal en la educación había terminado por manifestarse en una mayor desigualdad y marginación de los grupos históricamente excluidos, entre ellos, los pueblos y comunidades indígenas.

A diferencia de las últimas reformas curriculares, el MCEB (SEP, 2022), presentó la figura de los pueblos indígenas como un referente de las deudas históricas del Estado nacional, lo cual le posicionó como un tema sustancial que habría de visibilizarse para transformar las estructuras educativas. Desde este planteamiento, la propuesta curricular partió de reconocer la persistencia de una visión cultural dominante, envuelta en la noción de mestizaje. Como puede leerse en el siguiente fragmento:

El proceso de mestizaje ha sido el referente cultural del currículo de la educación básica hasta nuestros días, en tanto referente civilizatorio deseable y ha colocado el mestizo como sujeto ideal en términos lingüísticos, sociales, económicos, culturales y educativos, dejando fuera de los temas de reflexión o contenidos a la diversidad étnica y cultural del país, incluyendo las diferencias de clase, género, sexual y de capacidad inscrita en esa diversidad.

El elemento articulador de la unidad nacional fue desde un principio el mestizo, por lo que era deber del gobierno fusionar racialmente a la población mexicana, generalizar las ideas de la cultura moderna, unificar el castellano como idioma oficial, elementos indispensables para construir la nación mexicana (SEP, 2022, p. 40).

La idea de mestizaje representó una forma distinta de problematizar la realidad educativa (González, 2022). A contra corriente del diagnóstico que orientó las reformas curriculares previas, el MCEB (SEP, 2022) pasó de concentrar el análisis en los temas de acceso y rendimiento académico a hacer visible los factores estructurales y de racialización que habían afectado la educación básica.

En este sentido, la educación se asumiría como un acto de transformación, teniendo como referente el pensamiento latinoamericano crítico. Los planteamientos de la pedagogía crítica permearon la finalidad, estructura y organización de la propuesta curricular, lo cual dio origen a un documento “no convencional” que a la vista de distintos especialistas e investigadores, entre ellos, Díaz-Barriga (2022), obligaba a repensar nociones ya naturalizadas en el SEN, como la idea del ser docente, estudiante, el propósito de la escuela y el propio currículo.

La propuesta curricular no se limitó al desarrollo de un plan de estudios —o por lo menos no al “formato” que se había oficializado desde la década de 1990— cuestionado por su carácter técnico, lineal y por invisibilizar las diferencias sociales, culturales y lingüísticas del

país. La idea de un marco curricular nacional posibilitaría la construcción de propuestas curriculares regionalizadas y flexibles, como se había señalado en el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018) y se había establecido en los Diez compromisos de la educación mexicana, señalados por AMLO en el 2019 en el estado de Oaxaca.

Visto de esta manera, un marco curricular como el propuesto implicaría repensar y cuestionar la centralización del currículo de la educación básica nacional, aún persistente, y reflexionar en torno a la condicionante constitucional de que el Estado nacional, a través de la SEP, mantuviera la facultad de definir —desde el centro— los contenidos curriculares nacionales. Es decir, la concreción del MCEB (SEP, 2022), requeriría de una transformación profunda del SEN.

La consolidación de un marco curricular para la educación básica necesitaría de la movilización de investigadores, especialistas, docentes y familias para trazar la ruta en la que esta propuesta curricular tomaría forma y sentido en los espacios escolares. Un ejercicio de esta dimensión y complejidad no había tenido algún antecedente en la educación básica en el país, salvo la propuesta del MCElyM, impulsada por la DGEI, actualmente DGEIIB, en el año 2011 —como se ha analizado en otros trabajos (Carranza, 2018; Carranza y Martínez, 2019; Carranza y Martínez, 2022).

Para favorecer dicha participación, el MCEB (SEP, 2022) partió de reconocer al docente como un intelectual con autonomía en la toma de decisiones curriculares, al mismo tiempo que reposicionó a la escuela como un espacio de encuentro, abierto a la participación activa de los distintos agentes educativos. Lo anterior significó asumir la función docente como una tarea no técnica, y el currículo como una tarea no exclusiva de especialistas, sino como una construcción histórica, social, colectiva y situada.

La concepción del docente como intelectual y el currículo como una construcción histórica se articuló en la noción de comunidad, considerada como el núcleo de la propuesta curricular y de forma específica de las relaciones pedagógicas. Según el MCEB (SEP, 2022), la comunidad se debería de entender como el espacio social, cultural, político y simbólico en el que está inserta la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que sería desde la comunidad donde los procesos formativos deberían de tomar sentido.

A esta idea de comunidad se añadió el supuesto de que ésta habría de distanciarse de los planteamientos estáticos o de considerar la comunidad como algo dado y determinado por la delimitación del territorio físico, para entenderle como una construcción dinámica, cruzada por tensiones e intereses diversos, así como por condiciones y necesidades compartidas. A este viraje se le denominó comunidad-territorio, tal y como se lee en el siguiente fragmento:

La comunidad local no es algo dado, ni se reduce al espacio común en donde habita una población que comparte características sociales, ambientales y culturales. La comunidad es una comunidad-territorio que se conforma a partir de relaciones dinámicas, y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, características, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio (SEP, 2022, p. 68).

La comunidad-territorio como base del marco curricular originó fuertes discusiones que refirieron el desplazamiento de la individualidad por la colectividad. Además de situar el tema de la comunidad como un aspecto propio de los pueblos indígenas y de los contextos rurales, no aplicable en los contextos urbanos o sectores “no indígenas”. Estos cuestionamientos dieron cuenta de la permanencia de una visión esencialista y dicotómica —indígena/no indígena; rural/urbano; campesino/obrero— de la realidad educativa nacional y en torno a la figura de los pueblos indígenas.

En este entramado, el MCEB (SEP, 2022), adoptó la noción de campos formativos, ya empleada en las últimas dos reformas curriculares en la educación básica; sin embargo, señaló la necesidad de transitar de las estructuras curriculares asentadas en asignaturas a espacios transdisciplinarios, esto con el argumento de aproximar los procesos formativos a las realidades sociales, económicas y culturales de cada escuela y región del país. Lo cual implicaría, según dicha propuesta curricular, romper la idea del conocimiento científico como único e inamovible y reconocer la existencia histórica de otros conocimientos, como los indígenas.

Los campos formativos funcionarían como base para la articulación y el desarrollo de programas de estudio situados y contextuales, que habrían de partir de la problematización del contexto inmediato y de la definición de contenidos curriculares locales desde una perspectiva pluralista, misma que debería de establecer las condiciones y orientaciones pedagógicas para poner en diálogo el conocimiento científico con los conocimientos indígenas y otros conocimientos. En este tenor, se definieron cuatro campos formativos,

cada uno con sus particularidades y énfasis, entre ellos, los relacionados con el reconocimiento de los pueblos indígenas (véase tabla 11).

Tabla 11. Campos formativos en el MCEB 2022

Lenguajes	El campo agrupa saberes que provienen de disciplinas vinculadas con el aprendizaje del español, el uso de las lenguas indígenas, el estudio de las lenguas extranjeras y la lengua de señas mexicanas. La finalidad es contribuir a desarrollar en las y los estudiantes saberes y habilidades para reflexionar, interpretar y replantear su realidad, así como para comunicarse con las demás personas en diversos contextos.
Saberes y pensamiento científico	Las y los estudiantes requieren integrar y movilizar diversos saberes y conocimientos provenientes de diferentes áreas. Poner en prácticas habilidades y actitudes científicas les permitirá identificar problemáticas en su comunidad y proponer opciones de solución. Dado que la comunidad es el centro del aprendizaje, es sustantivo incluir en este campo los saberes de los distintos pueblos y culturas.
Ética, naturaleza y sociedad	Este campo busca fomentar la conciencia de la vinculación con la comunidad y contribuir a desarrollar capacidades orientadas al derecho a vivir en un medioambiente sano. Busca que los estudiantes se conciban a sí mismos como parte de una comunidad, con características propias y con participación activa en la construcción de una sociedad inclusiva, intercultural y democrática.
De lo humano y lo comunitario	Este campo busca la construcción de una vida digna. Se centra en la generación de situaciones que permitan poner en práctica conocimientos, valores y actitudes para alcanzar un mayor bienestar colectivo y en comunidad. Reconoce como fundamental hacer visible la diversidad, la participación y el diálogo intercultural para intervenir en la atención a las problemáticas de la comunidad.

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2022).

Mientras el campo de lenguajes buscaría contribuir a la reflexión de la realidad reconociendo la diversidad lingüística, y de forma particular la diversidad de lenguas indígenas en el SEN, así como las desigualdades y asimetrías históricas que le han marcado; el campo de saberes y pensamiento científico, enfatizaba la importancia del conocimiento científico y la necesidad de visibilizar los conocimientos indígenas y otros saberes locales a lo largo de la propuesta curricular de manera plural —y no en una

asignatura o bajo un esquema de “adaptación curricular”, como había sucedido en la reforma curricular 2011 y 2017.

Por su parte, el campo de ética, naturaleza y sociedad mantenía la idea del fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad, cuidando su equilibrio y diálogo permanente, así como la necesidad de avanzar hacia la construcción de una sociedad intercultural para la transformación de las desigualdades y exclusiones históricas. Este planteamiento estaba en consonancia con el campo formativo de lo humano y lo comunitario, que ponía énfasis en la vida digna y el bienestar colectivo, lo cual, según la propuesta curricular, sería posible a partir del fomento del diálogo intercultural. En ambos campos la enunciación de “lo intercultural”, pareció referir a un proceso de transformación de las asimetrías sociales, culturales y lingüísticas, además de la continuidad del reconocimiento explícito de los pueblos indígenas.

De acuerdo con el MCEB (SEP, 2022), los cuatro campos formativos se articulaban por siete ejes que orientarían la concreción de los enfoques, contenidos, metodologías didácticas y estrategias de evaluación en los distintos programas de estudio sintéticos. Los siete ejes articuladores tendrían como una de sus funciones principales evitar los procesos de desigualdad y exclusión de aquellos grupos, sectores o comunidades históricamente marginados o invisibilizados del currículo de la educación básica. Como se refiere en el siguiente fragmento:

Los ejes representan una perspectiva ética para aproximarse a los contenidos del programa de estudios y con ello evitar que las desigualdades y exclusiones, que siempre están entrelazadas, basadas en la clase social, el sexo, el género, la condición física, el grupo étnico, se reproduzcan en el currículo, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación (SEP, 2022, p. 93).

Cada uno de los ejes articuladores tendría características particulares que en conjunto proporcionarían una mirada compleja y crítica de la realidad social y educativa (véase tabla 12).

Tabla 12. Ejes articuladores en el MCEB 2022

Inclusión	Sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender la lógica colonial que opera en la experiencia cotidiana. Esta lógica colonial funciona en por lo menos cuatro dominios: el económico, como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el
-----------	--

	<p>dominio político, comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control de género, la clase social, la sexualidad y la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento.</p>
Pensamiento crítico	<p>Sugiere la capacidad para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a los otros y pasan por inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de exploración, control de trabajo y relaciones de género.</p>
Interculturalidad crítica	<p>Reconoce que las relaciones de género, étnica, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros en detrimentos de otras y otros.</p>
Igualdad de género	<p>Supone una mirada amplia que trastoque los cimientos patriarcales del conocimiento instrumental de la modernidad, una metodología incluyente, así como una mirada crítica en la relación de los sujetos con los que aprenden para y sobre sí mismos y su integración a la comunidad. Este eje propicia un replanteamiento de los contenidos de las ciencias y humanidades en los que prevalecen paradigmas de verdad y universalización que desconocen la igualdad entre hombres y mujeres, sobre todo niñas y niños pobres, indígenas y afrodescendientes.</p>
Vida saludable	<p>Supone una formación progresiva, del nivel inicial a la educación secundaria, que permita a las y los estudiantes comprender el entramado de relaciones entre el medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades, urbanas y rurales, el impacto de las acciones que se desprenden de dichas relaciones y las consecuencias en la salud individual y colectiva. Este eje cobra relevancia en dos sentidos: por una parte coadyuvando al aprendizaje de formas saludables del cuidado del cuerpo, por otra parte, propiciando formas de relación simbiótica entre la vida comunitaria del ser humano y el espacio que habita.</p>
Fomento a la lectura y la escritura	<p>La lectura y la escritura son prácticas que se ejercen en la contradicción e implica hacer de la escuela una comunidad de lectores que se acercan a los textos para comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos. Desde este eje se considera que la lectura y la escritura ponen a las niñas y niños con relación a la otredad, de ahí la importancia de la relación de ambos procesos con la identidad de los estudiantes. Escribir y leer implica reconocerse en las palabras de los otros.</p>

Educación estética

Este eje busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias estéticas que se producen en las y los estudiantes en la relación con las manifestaciones culturales, las producciones artísticas y la naturaleza. Busca favorecer también una formación ética al contribuir a formar ciudadanos libres, tolerantes y sensibles entre las diversas manifestaciones culturales que se ofrecen en el entorno.

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2022).

De acuerdo con el MCEB (2022), dichos ejes no deberían entenderse de forma aislada, sino como elementos articuladores de toda la propuesta curricular. No obstante, de los siete ejes articuladores, dos ocuparon una parte central de la discusión educativa nacional. Esto debido a su arraigo histórico en el SEN, por un lado, el Eje de inclusión y, por otro, el de Eje de interculturalidad crítica.

A diferencia de las últimas dos reformas curriculares en la educación básica, el Eje de inclusión buscó distanciarse de la idea dominante de la educación inclusiva y su asociación a la atención específica a “grupos vulnerables” —particularmente a los grupos con alguna discapacidad— para transitar a la idea de “inclusión” desde una perspectiva decolonial.

Asumir una perspectiva decolonial de la educación inclusiva como parte de la narrativa central de la propuesta curricular reforzó los cuestionamientos de distintos sectores hacia ésta y el supuesto de su ideologización, lo cual generó discusiones pocas veces abordadas en la educación básica nacional. Algunas de estas discusiones estuvieron a favor de transitar hacia nuevas narrativas, mientras que otras, aludiendo la falta de claridad y la imposibilidad de concretar una “auténtica decolonización”, señalaron las consecuencias de asumir dicha perspectiva —en ocasiones referida como un obstáculo para el “desarrollo” y el “progreso” del país.

En este tenor, y por su vinculación con la perspectiva decolonial, en el segundo Eje articulador, es decir, el de interculturalidad crítica, habrían de converger una gran parte de las discusiones y cuestionamientos, tanto de aquellos sectores o grupos más cercanos al tema de “lo intercultural”, como de aquellos en los que sería su primer acercamiento a éste, debido a su carácter disruptivo.

La narrativa de la educación intercultural crítica en la nueva propuesta curricular representó una ruptura con los planteamientos ya institucionalizados de la educación intercultural en el SEN, y de forma particular con lo planteado en la reforma al Artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación. La idea de asumir una educación intercultural crítica había sido, en la mayoría de las veces, un posicionamiento alterno a las propuestas oficiales de los gobiernos en turno y a la propia figura del Estado nacional.

Desde este posicionamiento, el MCEB (SEP, 2022), partió de reconocer las relaciones de poder y asimetrías culturales, lingüísticas y epistémicas naturalizadas en los espacios escolares y en el currículo de la educación básica. Asimismo, hizo visible su distanciamiento de los enfoques multiculturales, al ser, según dicha propuesta curricular, afines a una interculturalidad funcional, institucionalizada en el SEN y en las más recientes reformas de planes y programas de estudio en la educación básica —pasando por la noción de la educación intercultural bilingüe y la educación intercultural “para todos”:

(...) La interculturalidad crítica se diferencia del enfoque multicultural que ha prevalecido en la educación básica oficial durante décadas, desde la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán sobre las regiones interculturales de México, pasando por las propuestas de educación intercultural bilingüe, hasta la interculturalidad para todas y todos, que tienen un enfoque cercano a la interculturalidad funcional (SEP, 2022, p. 100).

De acuerdo con la propuesta curricular, la educación intercultural que había prevalecido en la educación básica nacional legitimaba los procesos de exclusión, racismo y desigualdad desde el campo educativo, manteniendo con ello los espacios de privilegio para ciertos sectores y grupos de la sociedad, así como la anteposición de formas específicas de percibir el mundo y construir conocimientos, principalmente de aquellas afines al proceso de globalización, la competencia y el mercado.

Con la finalidad de orientar el proceso de concreción del Eje articulador de intercultural crítica, la propuesta curricular definió nueve prácticas pedagógicas, denominadas como interculturales críticas. Las prácticas pedagógicas interculturales críticas, según lo planteado en el documento, deberían permear toda la propuesta curricular con la finalidad de promover en las y los estudiantes la construcción de saberes socio-históricos, el diálogo epistemológico y el aprendizaje de valores como la reciprocidad y el respeto, como se señala en el siguiente fragmento:

Con este eje se busca desarrollar prácticas pedagógicas interculturales críticas que permitan a las estudiantes y los estudiantes:

- Desarrollar subjetividades sensibles y amorosas capaces de indignarse ante la violación de los derechos de las personas (...) así como la toma de acciones concretas en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, capacidades, sexo, etnia y género.
- Construir capacidades y saberes relacionados con una perspectiva socio-histórica que permita a las y los estudiantes desarrollar una conciencia crítica (...).
- Establecer un diálogo de saberes para “escuchar” las ciencias, las artes, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados del currículo oficial (...).
- Recuperar dentro de las actividades educativas la diversidad epistémica, es decir, de la diversidad de sistemas de conocimientos.
- Desarrollar una ética de diálogo cimentado en el aprendizaje temprano de valores como la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad.
- Construir proyectos de servicio e intercambio solidario entre la escuela y la comunidad-territorio a partir de la reapropiación de los conocimientos, las experiencias, saberes y prácticas (...).
- Formarse como ciudadanos de una democracia intercultural que articula tanto las formas occidentales como las indígenas de participación (...)
- Aprender a realizar interacciones cognitivas, simbólicas y prácticas con personas con diversos conocimientos para construir un diálogo de saberes que involucra la ciencia occidental, los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes (...)
- Aprender a desarrollar un diálogo con la naturaleza que derive en la construcción de una ética y normas de cuidado de sí mismo y del medio ambiente (SEP, 2022, p. 104).

Lo que se esperaba con el Eje de interculturalidad crítica es lograr transitar entre el desarrollo de una conciencia crítica y el establecimiento de diálogos epistémicos, al reconocimiento, el respeto hacia la diferencia y la construcción de una democracia intercultural. Aspecto que, según los planteamientos de algunos investigadores y especialistas, representaba una ruptura histórica en la discusión de la educación intercultural —desde su concepción, definición, orientación y concreción en la educación básica.

De manera que el MCEB (SEP, 2022), pronto se posicionó como un parteaguas en los debates en torno al currículo y la educación intercultural dentro del SEN, lo cual reavivaría múltiples discusiones y posicionamientos históricos sobre ambos temas, las cuales ya parecían naturalizadas en la definición de la política educativa nacional y en la narrativa de los distintos actores educativos.

3.3 El discurso de la educación intercultural crítica en el Plan de Estudios 2022 para la educación básica.

Ciudad de México a febrero de 2022

La interculturalidad crítica es parte de los siete ejes articuladores de la propuesta curricular para la educación básica. Curiosamente la interculturalidad crítica en esta propuesta también está relacionada con el pensamiento crítico, la inclusión y con los otros cuatro ejes articuladores. Además, en el centro está la idea de diálogo de saberes y comunidad, es decir, es una propuesta dialógica. En la propuesta curricular se presenta una flor que mantiene en el centro la comunidad y como uno de sus pétalos la interculturalidad crítica. Profundizaré un poco más. Curiosamente en el caso de la inclusión, a diferencia de reformas curriculares previas, se distancia de la idea de atención a estudiantes con capacidades diferentes, aquí se entiende la inclusión como algo mucho más grande y lo entiende como un eje de formación que comprende una educación de carácter decolonial, desde aquí empiezan todas las aportaciones de las epistemologías del sur (...).

Ahora vamos al eje de interculturalidad crítica. Hemos estado en distintos espacios y foros en los que hemos señalado que no se ha entendido que la interculturalidad no es un tema centrado en los pueblos originarios, sino que la interculturalidad es para todos y todas. Esto ha llevado mucho tiempo entenderlo. La interculturalidad se ha visto como un programa compensatorio y ese no era el objetivo principal, sino que en realidad, como está planteado en la propuesta curricular, la interculturalidad crítica es una posibilidad de entender las relaciones entre las culturas como dinámicas y complejas, que dan sentido a la vida y que siempre están desarrolladas en medio de una serie de dinámicas de poder.

Desde aquí la interculturalidad crítica comienza a nombrar cuáles son las asimetrías originadas por motivos de clase, etnia, sexo, género o edad. Cosas que antes no se veían en los modelos educativos. Esta propuesta curricular complejiza la manera de entender la interculturalidad. En este sentido, celebro mucho este trabajo. Ya no se habla nada más de una educación intercultural para los pueblos originarios, la lengua es un elemento más dentro de todo eso (...), y hace una fuerte crítica a la multiculturalidad que, me alegra mucho que se incorporé porque llevamos mucho tiempo escribiendo sobre esto, sobre cómo lo multicultural cae en la interculturalidad funcional. Esta distinción es importante de señalar porque de seguir así no se podrían reconocer los procesos de racialización y las desigualdades en torno al tema (Educación futura. Luz María Moreno. Mesa de análisis Nueva propuesta curricular y plan de estudios 2022. Febrero de 2022).

La publicación del MCEB (SEP, 2022) ocupó un espacio importante en las discusiones educativas nacionales. A diferencias de las últimas reformas curriculares en la educación básica, dicha propuesta despertó la participación de diferentes grupos, comunidades y sectores de la sociedad mexicana. La discusión trascendió los límites de la academia y de las comunidades de analistas o especialistas para ser parte de un debate abierto —no exclusivo.

La noción de educación intercultural crítica no estuvo exenta de estas discusiones. La “adopción” de la narrativa de una educación intercultural crítica en el MCEB (SEP, 2022) abrió múltiples interrogantes y generó incertidumbre sobre las implicaciones de su proceso

de institucionalización, dado que la idea de una educación intercultural crítica había sido, en la mayoría de las veces, un posicionamiento disruptivo o alternativo a las propuestas de los gobiernos en turno y a la propia figura del Estado nacional.

La aspiración de avanzar hacia una educación intercultural crítica representó, a la vista de Luz María Moreno, investigadora de la Universidad Iberoamericana (UI), un logro importante —como se lee en el fragmento que se cita al inicio del subtema. Este planteamiento lo destacó durante su participación en una de las primeras mesas de análisis impulsadas en torno al MCEB (SEP, 2022), convocada por la UI y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

De acuerdo con Luz María Moreno, asumir la educación intercultural crítica desde el MCEB (SEP, 2022), permitió romper la condicionante histórica de considerar la educación intercultural como sinónimo de una educación exclusiva para los pueblos y comunidades indígenas, así como complejizar su comprensión en la educación básica. Al respecto, entre algunos de los aspectos a reconsiderar estaría la forma de concebir la diversidad social, cultural, lingüística y epistemológica.

A diferencia de las reformas curriculares 2011 y 2017, el MCEB (SEP, 2022) consideró la noción de educación intercultural —crítica— como un Eje articulador de la propuesta curricular. Este eje habría de cruzar y entrelazar los cuatro campos formativos y a su vez los contenidos definidos en los programas sintéticos de cada fase. Lo anterior buscaría evitar condicionar la educación intercultural a un campo formativo o a un espacio curricular o asignatura, como ya se ha referido previamente.

El MCEB (SEP, 2022), reconoció las relaciones de poder y asimetrías culturales, lingüísticas, de género y epistemológicas, que, de acuerdo con el documento, habían sido naturalizadas en el sistema educativo y en el espacio escolar durante las últimas décadas. Como se puede leer en el siguiente fragmento:

El eje articulador de la educación intercultural crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultural, lengua, capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, y en detrimento de otras y otros (SEP, 2022, p. 100)

Desde este posicionamiento la propuesta curricular partió de hacer visible su distanciamiento de los enfoques multiculturales, al ser, según el MCEB (SEP, 2022), afines

a una interculturalidad funcional, institucionalizada en el SEN y en las más recientes reformas curriculares en la educación básica, pasando por la noción de la educación intercultural bilingüe y la educación intercultural “para todos”:

(...) La interculturalidad crítica se diferencia del enfoque multicultural que ha prevalecido en la educación básica oficial durante décadas, desde la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán sobre las regiones interculturales de México, pasando por las propuestas de educación intercultural bilingüe, hasta la interculturalidad para todas y todos, que tienen un enfoque cercano a la interculturalidad funcional (SEP, 2022, p. 100).

Según dicha propuesta curricular, la educación intercultural que ha prevalecido en la educación básica justifica y legitima los procesos de exclusión y desigualdad desde el campo educativo, manteniendo con ello los espacios de privilegio para ciertos sectores y grupos de la sociedad, así como la anteposición de formas específicas de percibir el mundo, principalmente de aquellas afines al proceso de globalización.

El MCEB (SEP, 2022) reconoce el proceso de globalización como un espacio de apertura y visibilización a la diversidad, sin embargo, también hizo explícito que su reconocimiento se limitaba a visibilizarle, sin trastocar las estructuras y los procesos de desigualdad y exclusión. Este proceso se manifiesta, según la propuesta curricular, en la definición de los planes y programas de estudio:

(...) se apela al reconocimiento de las diferencias, pero no se incluyen sus saberes en los programas de estudio y en los modelos educativos de forma que las ciencias, las matemáticas, la lengua, la historia y la química, sean reflexionados desde las perspectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, las colectividades de género y sexo, para mantener la distancia metodológica y epistémica en el currículo. En el mejor de los casos se conceden espacios en el mapa curricular para las lenguas originarias o licencias para la elaboración de materiales didácticos regionales (SEP, 2022, p. 102).

En este tenor y con la finalidad de orientar el proceso de concreción del eje articulador de educación intercultural crítica, la propuesta curricular definió nueve prácticas pedagógicas, denominadas como interculturales; mismas que, según lo planteado en el documento, deberían permear toda la propuesta curricular. Estas prácticas pedagógicas interculturales deberían promover en las y los estudiantes a lo largo de la educación básica el desarrollo de la subjetividad, la construcción de saberes socio-históricos, el diálogo de saberes y el aprendizaje de valores como la reciprocidad, el respeto y los procesos de interacción con los “otros”.

Lo que se esperaría con la concreción del eje de interculturalidad crítica es que los estudiantes transitaran entre el desarrollo de una conciencia crítica y el establecimiento de

diálogos epistémicos, al reconocimiento y el respeto hacia la diferencia. Desde esta finalidad, según los planteamientos de algunos especialistas, entre ellos, Eduardo Andere y Sebastián Plá, se correría el riesgo de que la propuesta curricular propiciara una visión dicotómica y hasta de anteposición de “lo indígena” —considerado como “lo diferente”— sobre “lo occidental”.

El planteamiento anterior fue el centro de una serie de reflexiones en torno al sentido de la propuesta curricular, al considerar, por un lado, que el MCEB (SEP, 2022) representaba una posibilidad para hacer visibles las relaciones de poder y los procesos de exclusión que habían marcado a distintos grupos, sectores o pueblos en la educación básica, entre ellos, los pueblos indígenas; por otro lado, la idea de que representaba un retroceso para la incorporación del país en el proceso de globalización y desarrollo económico.

En este contexto, distintos grupos y comunidades de investigadores y especialistas cuestionaron el tipo de sociedad que —de acuerdo con su lectura— se promovía desde la propuesta curricular. Al respecto, se mantuvieron los planteamientos relacionados con la supuesta ideologización del currículo, así como la idea de anteposición de la colectividad o comunidad en detrimento de la individualidad y el desplazamiento del “conocimiento científico”.

Dichas discusiones confluyeron en los rasgos globales del aprendizaje que, de acuerdo con el MCEB (SEP, 2022), los estudiantes deberían de lograr alcanzar al finalizar la educación básica (véase tabla 13).

Tabla 13. Rasgos globales del aprendizaje en la educación básica

-
- a) **Reconocen que todo ser humano tiene derecho a contar con una identidad personal y colectiva, la cual se vincula de manera armoniosa con su comunidad y el mundo; asumen que todas las personas y todas las comunidades constituyen un todo plural, que crean y comparten espacios comunes.**
 - b) **Poseen una identidad étnica y nacional con una perspectiva de cultura de paz; reconocen y valoran la diversidad del país y tienen conciencia del papel de México en el mundo; por lo que su actuar personal y colectivo es con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.**
 - c) Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad. Aplican el pensamiento crítico como base para la toma de decisiones libre, consciente y responsable (...).
-

- d) Participan en el cuidado del medioambiente de forma activa, solidaria y resiliente ante el cambio climático, para ello identifican problemas de relevancia social y emprenden acciones para buscar soluciones de manera colaborativa.
- e) **Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de los demás. Poseen habilidades de comunicación básica en otras lenguas (...)**
- f) **Interpretan fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales que pueden estar vinculados entre sí a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamento científico o a partir de saberes comunitarios (...)**
- g) Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de los demás (...).

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2022).

La discusión en torno a las nociones de comunidad, pluralidad, identidades colectivas y saberes comunitarios —presentadas como base conceptual de los rasgos globales del aprendizaje— se mantuvo en distintos espacios dentro de las principales televisoras del país y otros medios de comunicación, principalmente privados. Sin embargo, fue la UNAM, a través del Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE), quien, a inicios del 2022, hizo aún más visible la diversidad de posicionamientos sobre la propuesta curricular a partir del foro “El nuevo Marco Curricular para la Educación Básica a debate”, en el cual se convocó a distintos especialistas e investigadores.

El encuentro inició con la intervención de Hugo Casanova Cardiel, director del IISUE y coordinador del evento, el cual señaló los planteamientos que, desde su mirada, resultaban centrales y disruptivos de la propuesta curricular en comparación con las reformas curriculares previas, al mismo tiempo que destacó su preocupación sobre las condiciones en la formación docente y el financiamiento requerido para hacer realidad dicha propuesta curricular.

Algunos de los especialistas e investigadores invitados coincidieron con las expectativas del director del IISUE, así como con sus preocupaciones. Al respecto, en las intervenciones se distinguieron dos posicionamientos generales, cada uno con distintos matices; por un lado, algunos de los académicos, entre ellos, Blanca Heredia y Ángel Díaz Barriga, reconocieron la transformación de fondo que representaba la propuesta curricular, por otro

lado, Pedro Hernández, Eduardo Andere y Sebastián Plá, enfatizaron la continuidad de los planteamientos neoliberales y la ideologización del currículo.

En el primer caso, Blanca Heredia, investigadora del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), señaló que la propuesta curricular se distanciaba de la forma dominante de mirar y nombrar la educación desde la “calidad” y la generación de “estándares educativos”, como había sucedido en las últimas tres décadas. Durante su participación destacó que la manera de entender la educación desde finales del siglo XX estuvo marcada por la aspiración del éxito individual y el privilegio de un grupo reducido de la sociedad, lo cual profundizó las brechas de desigualdad y exclusión en el SEN.

Desde la perspectiva de esta investigadora, la llegada de AMLO al gobierno nacional representó un rompimiento del proyecto educativo dominante, reflejándose en una propuesta curricular radical y ambiciosa, misma que habría de implicar una transformación sistémica, teniendo como fondo el reconocimiento de la diversidad. Como se puede leer en el siguiente fragmento de su intervención:

Es una propuesta muy radical. Es una propuesta muy ambiciosa. Proponen, en efecto, una transformación sistémica y de fondo en cómo nombramos las cosas y qué cosas valoramos, en cuál consideramos que es la finalidad de la educación escolarizada y cuáles los medios para lograr esa finalidad (...).

La finalidad, dice, es producir sentido de comunidad y convivencia pacífica a través de la construcción de lo común desde la diversidad, no lo común como algo que se impone desde arriba y desde el centro y que cancela las diferencias culturales y simbólicas y, obvia o no, se ocupa de las diferencias materiales, sino una educación que ocurre en las escuelas y en las aulas, que maestros, maestras, estudiantes, niños, jóvenes, la comunidad misma y ya no pensada como ajena a la escuela, construimos entre todos, desde esa escuela al México que queremos, a ese México donde podemos convivir en paz y en donde compartimos un conjunto de ideas, un conjunto de símbolos y una pertenencia en común (Canal UNAM-IISUE, Blanca Heredia, 2022).

En consonancia con este planteamiento, Ángel Díaz Barriga, investigador de la UNAM, señaló que el MCEB representaba la aspiración por reconceptualizar la educación mexicana desde una perspectiva histórico-política que recuperaba los planteamientos de la pedagogía crítica latinoamericana. A partir de esta base, según lo refirió el investigador, se ha intentado avanzar hacia una integración curricular que parte de reconocer y valorar la diversidad del SEN y de cada contexto.

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga, el MCEB (SEP, 2022) serviría como punto de partida para pensar en una educación diferente, además de transformar el papel del docente, los estudiantes, la familia y la propia escuela:

El documento que se presenta es más un proyecto de utopía por lograr una educación muy diferente a la que conocemos. Reclama mucha exigencia y trabajo de quienes formulan programas analíticos de cada curso, de quienes busquen la forma de construir una graduación entre problemas que se desprendan de la vida del estudiante y los contenidos disciplinares que permitan generar una explicación, comprensión o, en su caso, acción sobre los mismos. Regresar a la realidad, a la escuela o abrir los muros curriculares para que la realidad ingrese a los salones de clase.

En palabras de Freinet regresar la vida a las escuelas reclama cambiar la mentalidad de alumnos, maestros, directivos, jefes de sector, supervisores. Transformar en forma radical los planes de estudio de las escuelas normales para formar un maestro. Para un tipo de intervención escolar diferente (...) Transformar la mentalidad de la sociedad y de las organizaciones de la misma para avanzar hacia otra ruta de la educación. El Marco Curricular para la Educación 2022 no puede ser concebido como un documento acabado, menos como un documento perfecto, sino como la ruta que nos permite replantear lo que hasta ahora hemos hecho en el sistema escolar para ir construyendo de manera colectiva otra forma de trabajar en la escuela (Canal UNAM-IISUE, Díaz Barriga 2022).

En oposición a la mirada de Blanca Heredia y Ángel Díaz Barriga, durante su intervención Pedro Hernández, director escolar y miembro de la CNTE, recalcó que la propuesta curricular se había presentado a destiempo y si bien representaba un avance, en particular en torno a la derogación de la reforma educativa 2017, las escuelas aún padecían el plan de estudio 2011 y del 2017, por lo que no se había modificado la situación en la educación básica nacional.

Desde su experiencia como el integrante de la CNTE, Pedro Hernández reconoció que si bien la coordinadora coincide con los cuestionamientos al modelo neoliberal, la participación de Esteban Moctezuma en el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana significó el desarrollo de una propuesta curricular que no abordaba los problemas de fondo, lo mismo sucedía con la revaloración docente y su autonomía, así como con el reconocimiento de la diversidad. Como se puede leer en un fragmento de su participación:

En realidad, en los hechos no hay un distanciamiento. Vimos al anterior secretario de Educación, Moctezuma, firmando acuerdos nuevamente con la OCDE para continuar en estas líneas que ha descrito también Blanca Heredia y que entendemos que es parte, pues, de estos mecanismos de política educativa que se implementan en nuestro país. Reconocemos que, efectivamente, en este nuevo marco curricular hay una serie de conceptos importantes como el derecho humano a la educación, pero en otros, como la revalorización docente. En realidad el discurso no ha transformado (Canal UNAM-IISUE, Pedro Hernández 2022).

Por su parte, Sebastián Plá, investigación del IISUE, refirió que la propuesta curricular mantiene una especie de esquizo-pedagogía o pedagogía bipolar al contener una pedagogía pública en contra de muchos sectores de la sociedad no afines al gobierno, y otra pedagogía en los planes y programas de estudio, en la cual de manera opuesta se promueve el diálogo, la perspectiva de género o de interculturalidad:

Tenemos dos pedagogías, por un lado, la pública, la que considera que el propio acto de gobernar es un acto educativo cuyo horario son de lunes a viernes por la mañana y que la encabeza el líder de la nación que tiene una intención de moralizar y, por supuesto, de hacer política. Ahí, por ejemplo, se acostumbra denostar a los movimientos indígenas y campesinos autónomos. Se acusa a grupos docentes que no están de acuerdo, se desconoce a los movimientos feministas y se despotrica contra cualquiera que opine contrario el proyecto de gobierno (...).

Luego está la que nos reúne aquí, que es la de los planes de estudio. Que se preocupa por los niños, las niñas y los jóvenes que quieren, que promueve la interculturalidad, que denuncia la violencia de género, que valora la importancia del pensamiento crítico no como una habilidad, sino como la capacidad política y crítica de identificar las injusticias y abusos de las autoridades y de la sociedad que promueve el que se exprese libremente, y que valora a la comunidad (...) Esta es la pedagogía de la escuela mexicana. Pero me refiero a un concepto de esquizo-pedagogía en cuanto a que la pedagogía pública y la pedagogía escolar andan por caminos muy diferentes (Canal UNAM-IISUE, Sebastián Plá 2022).

En esta tesitura, el investigador de la IISUE consideró que la propuesta curricular mantenía contradicciones internas que se manifestaban, entre otros aspectos, en una disputa sobre la construcción y legitimación del “conocimiento en el espacio escolar”. Tal y como se lee en el siguiente fragmento:

Se corre el riesgo de eliminar la de-contextualización del conocimiento dentro de la escuela. Este tema no es sencillo y en realidad es muy polémico. Por ejemplo, el propio Marco cita autores que hablan de emancipación e igualdad, pero no reconoce otra parte muy importante de la escuela que estrictamente sería contrario a lo que está proponiendo la idea de escuela o cierta idea de escuela que tiene el marco. Estos autores consideran fundamental la de-contextualización del saber dentro de la escuela, la separación de la cotidianidad familiar y comunitaria de los niños y la propia distancia de la escuela en el acto escolar o del acto escolar de la vida cotidiana, son esenciales para producir esta igualdad, para producir aprendizajes diferentes. Lo malo aquí, a mi parecer, es que esa separación necesaria para producir otro tipo de conocimiento, como puede ser un conocimiento científico, corre el riesgo de perderse.

Esto surge de una confusión básica, traer la vida cotidiana de los y las estudiantes para promover procesos de enseñanza y aprendizaje complejos no significa que ellos decidan dichos conocimientos o que dichos conocimientos sean solo exclusivos de la vida cotidiana o sobre la vida cotidiana. No es lo mismo los conceptos científicos y los conceptos cotidianos y me parece que ahí hay poca claridad al respecto. Tengo claro que este proceso de conceptualización implica una decisión política acerca de qué epistemología debe ser la que produzca dicha separación y que en dicha decisión históricamente ha predominado la violencia epistémica. Propongo una más compleja en la que podamos conocer un poco de las diversas epistemologías, aunque falta definir las, porque no es tan sencillo. Pero también teniendo el pensamiento científico como base (Canal UNAM-IISUE, Sebastián Plá 2022).

En continuidad con esta reflexión, Eduardo Andere recalcó la necesidad de reconocer el currículo como una construcción racional y ordenada desde el “conocimiento científico”. Por lo que, según este especialista, la propuesta curricular parecía más una apología al lenguaje de la “descolonización” y a las epistemologías del sur y no propiamente un marco curricular, por lo que representa un riesgo para el SEN, como se lee en su participación:

En el documento intitulado Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana (...) parece más el texto de una apología al lenguaje de la descolonización y de las posturas del Sur.

El marco curricular o plan de estudios de la educación básica está tratado con la jerga de un dominio epistemológico muy específico cuya comprensión está limitada a ese dominio. Cuando esa jerga se

acopla a menciones pedagógicas, los párrafos a veces son incomprensibles para para lectores ajenos a dicha epistemología. En algunos párrafos me preguntaba cómo interpretarían las y los maestros de los diferentes niveles educativos lo hoy escrito. El lenguaje no debe ser ni teológico, ni complicado, ni epistemológicamente ajeno a la pedagogía y debe ser muy cercano a la vida cotidiana de las escuelas. No debemos llevar a la escuela discusiones de adultos que no se ponen de acuerdo con el modelo de nación, Estado, país. Los trapos sucios, entre comillas, de los adultos, se deben lavar en las arenas de los adultos, no de los niños. Debemos buscar un lenguaje que sea aceptado por todas las visiones y variaciones del espectro político. Es el lenguaje del científico adecuado al lenguaje cotidiano, como antes lo decía. Aunque sí existen muchos párrafos sobre todos los capítulos propiamente curriculares que fueron escritos por pedagogos, Se detecta en la lectura que fueron forzados a adaptar su lenguaje al lenguaje de una ideología neocolonizadora. El resultado es un collage difícil de comprender o poco creíble (Canal UNAM-IISUE, Eduardo Andere 2022).

El posicionamiento de dichos investigadores representó la expresión concreta del comienzo de una serie de discusiones nacionales en distintos espacios universitarios, que, a manera de síntesis, dieron cuenta de las tensiones que marcaron el surgimiento del MCEB (SEP, 2022) y que orientarían las reflexiones en torno a éste durante los siguientes meses, particularmente en el tema de educación intercultural, que, con la publicación de dicha propuesta curricular, pareció avivarse e intentar tomar un nuevo rumbo.

La UPN no se mantuvo al margen de las discusiones y reflexiones. Dos meses después del encuentro promovido por el IISUE de la UNAM, dio apertura a un conversatorio que llevó como título “Las diversidades y las interculturalidades de cara a la Nueva Escuela Mexicana”. En el encuentro participaron investigadores en el campo de la educación básica y la educación intercultural, entre ellos, Alicia Ávila Storer, Jorge Tirzo Gómez, Cecilia Navia Antezana, Nicanor Rebolledo Recendiz y Gabriela Czarny Krischkautzky.

La intervención de dichos investigadores hizo visible su coincidencia en considerar el MCEB (SEP, 2022) como una propuesta en construcción, así como la posibilidad de transformación que éste habría de representar en el SEN, particularmente en la educación básica. Según lo referido por algunos de estos investigadores, el carácter radical de la propuesta curricular reorientaría, entre otros aspectos, los debates en torno a la educación intercultural, no sólo en la educación básica, sino en la educación media superior y en la educación superior. No obstante, este intento de transformación traería consigo preocupaciones específicas sobre su alcance y viabilidad, como lo refirió la propia investigadora Alicia Ávila:

Es una reforma curricular bastante radical y se sustenta en buenos principios: buscar el reconocimiento de las comunidades, de los saberes de los niños y jóvenes que llegan a las escuelas, dar mayor reconocimiento a la diversidad de conocimientos que interactúan en las aulas. Nadie podría estar en contra de dichos principios. Sin embargo, creo que igual que ha ocurrido en reformas curriculares de

menor calado, puede quedarse en eso, en principios incumplidos e incumplibles (Canal UPN, Alicia Ávila 2022).

En este sentido, durante el desarrollo del conversatorio se hicieron visibles dos posicionamientos sobre la educación intercultural, por un lado, la idea de que la educación intercultural desde una perspectiva crítica representaba un elemento importante para hacer visibles los procesos de desigualdad y exclusión, así como para reconocer otros conocimientos y saberes, más allá del científico y el escolar; por otro lado, el planteamiento de que a pesar de asumir un posicionamiento crítico, el MCEB (SEP, 2022) tenía como riesgo latente mantener una visión limitada que diera continuidad a la narrativa dominante en las últimas décadas, como lo plantea Gabriela Czarny:

Entre los aspectos que se plantean como diferentes [a las propuestas curriculares anteriores] es lo que tiene que ver con la definición de siete ejes articuladores (...). Debemos recordar que el marco curricular abarca de preescolar hasta educación secundaria, no estamos hablando de algo menor. Las propuestas que van a presentarse desde este marco es para millones de niños y sectores diversos de este país (...). Esto requiere de profundizar algunos aspectos que, desde hace más de cuatro décadas, se han estado discutiendo y que requiere detenernos a mirar, sobre todo en la forma en la que se está entendiendo la interculturalidad (...).

En los resultados de las investigaciones que hemos desarrollamos, encontramos que, como la educación intercultural ya forma parte de un discurso en el campo educativo, particularmente para la educación denominada indígena, la idea de interculturalizar todo el sistema educativo no parte de cero, los docentes ya tienen acercamientos al tema, sin embargo, es una lectura muy específica y probablemente vinculada a esta definición más funcional o neoliberal de la educación intercultural, probablemente por eso ahora se busca hablar de la interculturalidad crítica. Habrá que ver cómo se aterriza esta idea en la escuela y no sólo en la escuela, sino en la transformación del sistema educativo (Canal UPN, Gabriela Czarny 2022).

Al respecto, Jorge Tirzo refirió:

Ha sido tal la presencia del concepto de interculturalidad que ha dado origen no solamente a debates, a libros, a reflexiones, a cursos, a diplomados, etcétera, sino también ha organizado la vida social e institucional de nuestro país; por ejemplo, [en] la Universidad Pedagógica Nacional (...) surgió el área de diversidad e interculturalidad, también se modificó la Dirección General de Educación Indígena, ahora se llama Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, también tenemos que ha aparecido la Dirección General de Educación Superior, Universitaria e Intercultural (...), han surgido diferentes universidades interculturales y también en la Ciudad de México ha surgido el Centro de la Interculturalidad (...), podríamos hacer una lista inmensa de todas las instituciones u organizaciones y oficinas que se han dado a parir de las reflexiones sobre la educación intercultural (...).

A nivel de la política nacional este concepto ha estado presente en tres paradigmas políticos diferentes, y me refiero a los sexenios, ha estado en el sexenio político del PAN, con Vicente Fox y con Felipe Calderón, del 2000 al 2012 (...), también en el sexenio priista de Enrique Peña Nieto, del 2012 al 2018, se hizo presente el concepto de interculturalidad, dirigido a las poblaciones indígenas y también con otras reflexiones sobre la sociedad en general. Ahorita llegamos entonces a esta posibilidad de la escuela nueva y con el proyecto de Morena, encabezado por Andrés Manuel López Obrador, en el cual tenemos que la interculturalidad vuelve a estar presente. Por eso señalo que la interculturalidad ha sido un concepto de presencia transexenal, ha estado presente en procesos políticos, ideológicos, culturales y educativos en tres sexenios ¿Qué nos hace pensar esto?, que es un concepto de utilidad o que ha sido utilizado por los diferentes gobiernos.

Tenemos ahora la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (...) en la que la interculturalidad es un elemento que pretendidamente va a estar presente y que ya se ha empezado a expresar en diferentes

documentos, no con toda la claridad que pudiéramos pensar, pero se ha empezado a expresar (...), ¿qué quiere decir esto?, que tendríamos que reflexionar si es el mismo concepto intercultural que se utilizó en el paradigma panista, en el paradigma priista y ahora en este nuevo paradigma. Parece ser que el concepto es el mismo ¿se trabaja de la misma forma?, ¿se desarrolla de la misma manera?, ¿o basta con decir que va haber una posición crítica? (Canal UPN, Jorge Tirzo 2022).

De acuerdo con dicho investigador, la Nueva Escuela Mexicana, como ruptura epistemológica, es decir, al surgir como una negación de lo anterior, tendría que ser diferente en todos los aspectos, entre ellos la idea de la educación intercultural, la cual debería asumirse desde un posicionamiento opuesto a lo ya institucionalizado en el SEN, con una narrativa distinta y ocupar un lugar prioritario en todo el proyecto educación.

Lo anterior representaría el desafío que la SEP habría de afrontar, intentando hacer dialogar las distintas perspectivas y los posicionamientos teóricos, pedagógicos y políticos sobre el tema, así como las aspiraciones, intereses y expectativas de distintos grupos, comunidades y sectores dentro de la educación nacional y de la sociedad en general.

3.4 Las tensiones del discurso de la educación intercultural crítica en el Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Ciudad de México a abril de 2022

Con su permiso, Presidente.

En días pasados, con la participación de 556 maestras y 65 pedagogos, se han elaborado los contenidos de 97 libros de texto de primaria y telesecundaria. Justo ahora 641 docentes esperan ansiosos continuar con el diseño de la nueva familia de libros de texto. Esta cantidad nos podría llenar de orgullo, pero en la Secretaría de Educación Pública en general y en la Dirección General de Materiales Educativos en particular, reconocemos que esa cifra es un deslucido ejercicio de retórica, porque cada uno de esos materiales, en menor o mayor medida, así como el desarrollo de la práctica docente en todo el país, continúan con un modelo educativo neoliberal.

Como resultado de tres años de reingeniería (...), la actual Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales Educativos, los Normalistas, las Escuelas Pedagógicas, la Subsecretaría de Educación Superior, el CONACYT, las universidades Interculturales, la Dirección General de Diseño Curricular y los gobiernos estatales convocaron a más de 1 millón de personas a participar en asambleas informativas desarrolladas del 31 de marzo al 1 de abril, donde se discutió el tema.

Repito con claridad y exactitud 1, 16,190 personas integrantes de la comunidad educativa, los pueblos Indígenas, Afromexicanos, la comunidad académica universitaria, niñas, niños, adolescentes, familias, sectores de la cultura y las artes, así como organizaciones de la sociedad civil en todo el país, asistieron a las asambleas, llegando a todos los estados del país y desarrollándose en lugares tan emblemáticos como en la comunidad zapatista de la Realidad en Chiapas. Recibimos más de 200, 000 documentos con sugerencias de los docentes, los cuales ya fueron sistematizados y se entregaron a las áreas los resultados de dichos análisis. Estos ejercicios derrumbaron el prejuicio que aseguraba cómo los docentes mexicanos solo servían para quejarse de su precariedad laboral. Hoy la SEP, hasta en sus funcionarios más conservadores, tuvo que aceptar que el magisterio mexicano tiene la capacidad para diseñar los libros de texto y el modelo educativo que el país requiere.

Para robustecer este proceso se realizaron cinco diálogos temáticos para la construcción de la propuesta curricular de la Educación Básica, en el que participaron 15, 829 representantes de los distintos sectores sociales. Esta fase se desarrolló con el acompañamiento de la comunidad académica, pueblos indígenas y afromexicanos, niñas, niños, adolescentes y sus familias, sectores culturales e integrantes de organizaciones de la sociedad civil. Los docentes por primera vez en la historia son parte de la construcción curricular. Demostraron que su experiencia, liderazgo, formación, capacidad y compromiso con su labor están al servicio de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Con tu participación logramos la transformación educativa del país (Canal Gobierno de México. Intervención del director general de materiales educativo de la SEP, Marx Arriaga. Abril de 2022).

Los cuestionamientos en torno al MCEB (SEP, 2022) y la educación intercultural crítica se mantuvieron en el centro del debate educativo nacional. Al interior de diferentes comunidades de analistas, especialistas e investigadores se mantuvo como argumento central el supuesto de ser una propuesta curricular ideologizada, que, entre otros aspectos, representaba un retroceso al exaltar —desde la narrativa de la educación intercultural crítica— una visión idealizada de los pueblos indígenas.

El MCEB (SEP, 2022) se presentó como la máxima expresión del proyecto educativo de la 4T, lo cual le convirtió en el principal objeto de un “bombardeo” de interrogantes desde distintos espacios académicos y medios de comunicación. En las principales televisoras y noticieros del país se dedicó una parte importante del horario estelar para analizar la propuesta curricular y señalar el “impacto catastrófico” que, desde la mirada de distintos especialistas, ésta representaba para las nuevas generaciones de estudiantes. Dentro de estas tensiones la figura de Marx Arriaga, Director General de Materiales Educativos, se posicionó como el “rostro” más visible de la SEP.

El posicionamiento de Marx Arriaga en las discusiones sobre el MCEB (SEP, 2022) pronto llamó la atención de distintos analistas al considerar sus planteamientos como apegados a los movimientos sociales y de los gobiernos denominados de “izquierda” en América Latina. Desde la mirada de Marx Arriaga, la nueva propuesta curricular representaba una ruptura de fondo con las reformas curriculares impulsadas en la educación básica desde finales del siglo XX. Entre las diferencias sustanciales que representaba esta propuesta —siguiendo los planteamientos del funcionario— se encontraba su oposición explícita a las políticas neoliberales y la mercantilización de la educación nacional, lo cual tendría que reflejarse en la consolidación de un modelo educativo de carácter humanista y comunitario. El centro estaría en el bienestar de la comunidad y no en el sujeto individualizado por la competencia y la lógica del consumo.

Para hacer frente a los cuestionamientos en torno a la propuesta curricular, la SEP, bajo la figura de Marx Arriaga, convocó a una serie de espacios de diálogos con distintos actores educativos —investigadores, docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos, supervisores, entre otros— a nivel nacional. Los espacios fueron denominados asambleas de análisis del plan y programas de estudio para el diseño de Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica (SEP, 2022). De acuerdo con la convocatoria publicada por la SEP las asambleas se desarrollarían del 31 de enero al 25 de marzo de 2022.

Para dar inicio a las asambleas nacionales, la SEP publicó —de manera oficial— los documentos curriculares que estarían a discusión. Entre los documentos publicados, se mantuvieron los programas sintéticos —con la leyenda de “documento de trabajo” —, sin embargo, el documento inicial denominado “Marco curricular para la Educación Básica (SEP, 2022)” fue sustituido por el documento titulado “Marco curricular y plan de estudio

para la educación básica (SEP, 2022b)” —también con la leyenda de “documento de trabajo”. Este cambio fue poco referido y profundizado por los especialistas e investigadores que daban seguimiento al cambio curricular.

A diferencia del MCEB (SEP, 2022), el nuevo documento curricular parecía tener como base la noción de “plan de estudio”. Este cambio significaba regresar a la estructura convencional de las propuestas curriculares previas en la educación básica. A contracorriente del desarrollo de un plan de estudio —convencional—, impulsar un marco curricular para la educación básica representaba la posibilidad de romper la centralidad de las propuestas curriculares nacionales en este nivel educativo, y transitar, como se había referido en el Proyecto de Nación 2018-2024 (MORENA, 2018), hacia la regionalización del SEN.

La publicación del Marco curricular y plan de estudio para la educación básica (SEP, 2022b), representó el inicio de la retracción de la posibilidad de concretar los planteamientos pedagógicos y curriculares críticos que se habían intentado impulsar con el MCEB (SEP, 2022). Es decir, el retorno a la idea de un “plan de estudio” representaría una propuesta curricular “descafeinada” en la que el posicionamiento crítico y regionalizado de la educación básica perdería centralidad.

En este contexto de tensiones, las asambleas realizadas en las 32 entidades federativas del país tuvieron como propósito reflexionar y discutir sobre los planteamientos del Marco curricular y plan de estudio de la educación básica (SEP, 2022b) —y no sobre el MCEB (SEP, 2022). En la convocatoria a las asambleas nacionales, se señaló la importancia de que los docentes de las zonas y regiones de mayor marginación social y económica participaran en el diálogo nacional, entre ellos, los docentes de educación indígena. La participación podría ser de manera presencial o a través de las redes sociales de la propia SEP, por otro lado, cada asamblea estuvo coordinada por los secretarios de educación de cada entidad federativa y por el Director General de Materiales Educativos, Marx Arriaga.

Al concluir las 32 asambleas, Marx Arriaga destacó —en la mañana, frente a AMLO—, la participación de más de un millón de docentes e investigadores que, según los resultados señalados por el funcionario, coincidieron en manifestar la necesidad de transformar de fondo la educación básica a partir de un modelo educativo, y una propuesta curricular que

marcara su distanciamiento oficial con las políticas neoliberales y la mercantilización de la educación, así como erradicar las desigualdades y la exclusión de diferentes sectores, grupos, comunidades y pueblos:

(...) podría señalar centenares de problemas sociales que el modelo neoliberal, meritocrático, conductista, punitivo, patriarcal, racista, competencial, eurocéntrico, colonial, inhumano y clasista ha generado. De hecho, poseemos centenares de artículos, tesis de investigación, ponencias que así lo confirman. En este sistema económico la educación se convirtió en una moneda de cambio, en un negocio que absorbe miles de millones de pesos al año con la promesa de calidad, crecimiento sostenido, enciclopedismo, especialización, competencias, etcétera, todo para generar un modelo meritocrático, elitista, patriarcal y racista que utiliza la educación como un factor de legitimación de la diferencia del clasismo y de la supuesta movilidad. Hoy las asambleas que se dieron en todo el país en los 32 estados señalaron el rumbo para la Secretaría de Educación Pública. Los más de 1 millón de docentes solicitan un cambio en el modelo educativo. Solicitan recuperar su lugar como líderes en las comunidades, solicitan que la escuela se convierta en un espacio de transformación social donde se recupere la memoria histórica, se fomente la lectura como una habilidad compleja y no solo como una alfabetización funcional, en donde los procesos de aprendizaje sean continuos, sin fragmentarse, con sostenibilidad y sustentabilidad de las comunidades, en donde los tutores participen de estos procesos de aprendizaje de manera activa con un enfoque de género. En lo general solicitan un modelo educativo decolonial, libertario, humanista, que termine con el racismo, con las pruebas estandarizadas que segregan a la sociedad (Canal Gobierno de México, Marx Arriaga, 26 de abril de 2022).

Durante el desarrollo de las asambleas, distintos analistas señalaron la “ideologización” que permeaba las discusiones. Esto llevó a posicionar en diferentes medios de comunicación nacional —particularmente en las dos principales televisoras del país— una narrativa en la que se señalaba que la finalidad de las asambleas era legitimar la propuesta curricular y evitar colocar en el centro de la discusión la “carga ideológica” del currículo, manifestada, según dichos analistas, en la idea de una educación decolonial e intercultural crítica.

Otra parte importante de los cuestionamientos giraron sobre la centralidad que pareció tomar la figura de Marx Arriaga en las discusiones educativas y en los propios medios de comunicación. La presencia del funcionario fue ampliamente discutida, así como la supuesta falta de claridad del propósito de las asambleas, los mecanismos de convocatoria, la participación de los distintos actores educativos y el análisis de los resultados obtenidos de dichos diálogos.

En este escenario, el director general de materiales educativos de la SEP, Marx Arriaga, enfatizó su posición y sus cuestionamientos a las reformas curriculares promovidas en la educación básica en las últimas tres décadas. Asimismo, en distintos medios de comunicación recalcó el proceso de mercantilización que, desde su mirada, se había profundizado y legitimado en la educación mexicana a partir de la reforma 2017. Esto bajo

la narrativa de la calidad, eficiencia, eficacia, competencia, estandarización y el fomento al individualismo.

Las tensiones provocadas por dichos planteamientos también tuvieron eco en distintos espacios académicos, en los cuales sobresalieron los cuestionamientos en torno al supuesto posicionamiento “radical” que asumía Marx Arriaga. Las discusiones fueron el centro de análisis en las televisoras nacionales y en algunos medios de comunicación digital, entre ellos, la revista Educación futura.

En dicho medio digital se publicó una de las primeras entrevistas realizadas a Marx Arriaga después de las asambleas nacionales. Durante la entrevista —frente a la pregunta sobre los cuestionamientos realizados por diferentes investigadores a la nueva propuesta curricular—, el funcionario resaltó el temor de la comunidad académica a la transformación de fondo del SEN:

La principal preocupación del sector conservador de académicos e investigadores que cuestionan la reforma, es que se dé un cambio de fondo. Señalar que no hay un sustento académico de lo que se está pretendiendo es darle la espalda a las décadas que hay de análisis académico. (...) Es decir, esto no inició ayer (...) Es un cambio que se venía anunciando desde décadas, desde un montón de congresos a nivel nacional, desde sectores sindicales, desde las mismas aulas donde los maestros frente a grupo no estábamos contentos con el modelo educativo. Sin duda hay muchísimo miedo y resistencias de que este modelo educativo no responda a las dinámicas económicas que se habían generado en el viejo régimen, en el viejo modelo educativo donde lo importante no era la educación de una comunidad, la transformación de un individuo, la transformación de una realidad, sino hacer de esto una caja chica y de que un grupo de políticos vieran la manera de cómo bajar los recursos federales, estatales, municipales en beneficio de unos cuantos (...).

(...) Hay un miedo, lo entiendo, al cambio, a esa transformación que se está intentando, que se está llevando a cabo en el ámbito educativo, porque tienen miedo de que en ese cambio ellos tengan que modificar su status quo y que vean que ahora sí ya no se va a poder hacer un negocio de la educación y que ahora sí la educación va a responder a las necesidades del pueblo. Eso es lo que está en juego. Ahora que estamos en esta transformación y que hay todo un movimiento, pues no les queda otra más que unirse a ese cambio o ver a la distancia. Quejarse, analizarlo desde una cuestión pesimista, nihilista, de que esto va por mal camino (...) (Canal Educación Futura, 21 de abril de 2022).

En la misma entrevista, Marx Arriaga recalcó la trascendencia de la participación de distintos actores educativos en el desarrollo del modelo educativo que se buscaba concretar en la nueva propuesta curricular. Así como la necesidad de impulsar una transformación radical de los planteamientos educativos nacionales para trazar una propuesta pedagógica propia, es decir, mexicana. Lo anterior, según el funcionario, requeriría de mantener la discusión nacional sobre los planteamientos del plan de estudio para educación básica y romper con los planteamientos eurocéntricos que seguían marcando las reformas curriculares en México, y en una gran parte de los sistemas educativos en América Latina.

Este es el gran debate ¿seguimos con un modelo de importación, con un modelo de imposición por agendas internacionales o hemos llegado a la madurez, ya sea mexicana o latinoamericana, para proponer desde nuestras realidades un modelo educativo diferente? (...) si vamos a hacer una transformación del modelo educativo, no podemos, o no debiéramos copiar las estrategias o los mecanismos para la transformación de los modelos educativos que tienen en otros espacios eurocéntricos. Es decir, se tiene que generar de una manera diferente. Si hacemos lo mismo, o sea, si colocamos y hacemos la misma estructura burocrática, el mismo modelo, los mismos pasos que se utilizaron en Canadá, en Singapur, en Polonia, tan solo por ver en estos países de la OCDE (...)

Si copiamos esos modelos estaremos atados a tener los mismos resultados de aquellos modelos, es decir, generar una implantación de un modelo extranjero. Ahora, si nos abrimos a un debate nacional, debemos estar abiertos a esa incertidumbre de dejar que la comunidad vaya construyendo poco a poco el camino que se debe llevar. El marco curricular fue un primer saque, fue desarrollado por más de 30 instituciones, con más de 230 académicos del país, estuvieron ahí teorizando de lo que tendría que ser el modelo educativo nacional con base en esas realidades y pues bueno, teníamos que salir a escuchar al magisterio y ahora al escucharlo, al atender sus necesidades, al confrontar a esos colectivos, ahora se vienen diferentes etapas.

Hay que ver que dentro de la Latinoamérica que hoy conocemos, los modelos educativos son europeos, o sea, ni siquiera los países que fueron radicales y que tuvieron revoluciones o transformaciones sociales que tiraban hacia un ambiente socialista o comunista, lograron cambiar el modelo educativo de la cuestión eurocéntrica, siguen siendo modelos que si tú comparas el modelo español y el modelo cubano o el modelo norteamericano y el modelo educativo cubano comparten muchos de los puntos, está dividido en asignaturas, la información está fragmentada, es completamente enciclopédica, está en una búsqueda de un sujeto ilustrado con unas habilidades extraordinarias para la conformación de un ciudadano perfecto en ese modelo económico, en el modelo de consumo (Canal Educación Futura, 21 de abril de 2022).

En la entrevista el funcionario también destacó las tensiones que al interior del SEN y de la SEP predominaban. Esto, según Marx Arriaga, dificultaba el proceso de transformación que —en un escenario ideal— habría de partir de la propia estructura de la SEP. Además del desmantelamiento que —de acuerdo con el propio Marx— había experimentado la estructura y los equipos de especialistas de la institución frente al proceso de mercantilización de la educación nacional.

El mismo ejecutivo lo señala todas las mañanas en sus charlas. La transformación que está llevando las instituciones no es de un día para otro y el pensar que esto es desde un escritorio. Hay grandes resistencias dentro de las instituciones. El que no lo quiera ver de esa manera es porque cree que seguimos en el mismo sistema político. Si siguiéramos en aquel mismo sistema, pues ya nos hubiéramos puesto de acuerdo, porque hay algo que nos une, que es el dinero. Y cuando hay algo que nos une, tan fuerte como el dinero, eso es fácil de resolver, porque al resolver las necesidades económicas de cada uno de los participantes se ponen todos de acuerdo y firman.

En la misma SEP hay resistencias, porque caló hondo el pensamiento neoliberal o neoporfirista (...). Seguimos con una burocratización horrenda del magisterio. El magisterio tiene unas cargas administrativas horribles. Es decir, se le trata como si fuera un sujeto sin voz, un infante, tiene que cumplir cosas, hablando desde los niveles micros, ¿pareciera que el maestro no es un sujeto mayor de edad que tiene una responsabilidad académica asumida por su compromiso moral y académico que llevó por décadas de formación. Tenemos una institución que no confía en los maestros y que tiene que estar justificando todos los días el quehacer que hace frente al aula. Y de ahí empezamos toda esta escala, hasta llegar a las direcciones generales, a las subsecretarías y a la Secretaría. Tenemos una burocratización de la institución horrenda que cambiarla no va a ser sencillo, porque atrás de todo esto hay una cantidad de manuales y hay una cantidad de gentes perversas que están con el manual como si fuera un mazo, buscando la manera de destruir la transformación que estamos haciendo. Entonces el tratar de cambiar una institución lleva mucho tiempo, porque hay que ir sorteando toda esta

burocracia para encontrar las raíces y empezar a arrancarlas (Canal Educación Futura, 21 de abril de 2022).

La publicación de la entrevista profundizó los posicionamientos de distintos sectores, investigadores y analistas. Lo planteado por Marx Arriaga se consideró como una confrontación directa de la SEP con las comunidades de académicos y analistas del campo educativo nacional. De manera que el director general de materiales educativos, Marx Arriaga, se posicionó como el “rostro vivo” de la SEP y el principal “enemigo” de los sectores que estaban en desacuerdo con la nueva propuesta curricular y sus planteamientos pedagógicos —considerados radicales.

Dichas tensiones terminaron por reflejarse en la redefinición del Marco curricular y plan de estudio para la educación básica (SEP, 2022b). Después de seis meses de haberse publicado el primer documento curricular “de trabajo”, se difundió por redes sociales un nuevo documento —de manera no oficial— titulado como Plan de Estudio de la educación básica 2022 (SEP, 2022c). A diferencia de los primeros dos documentos curriculares, es decir, el MCEB (SEP, 2022a) y el Marco curricular y plan de estudio de la educación básica (SEP, 2022b), el último documento publicado contenía los logos de la SEP —aunque al interior mantenía algunas leyendas que daban cuenta de ser un documento en proceso de elaboración.

La publicación —no oficial— del Plan de estudio de la educación básica 2022 (SEP, 2022c), no despertó la inquietud de los sectores, especialistas o investigadores que habían cuestionado la “ideologización” del MCEB (SEP, 2022a). El problema pareció resuelto en esta nueva propuesta curricular. Los cuestionamientos a la reforma curricular dejaron de ocupar un lugar central en los medios de comunicación y en los propios espacios académicos. En el fondo el nuevo documento de la propuesta curricular había perdido su carácter disruptivo.

En contraste con el MCEB (SEP, 2022a) y el Marco curricular y plan de estudio de la educación básica (SEP, 2022b), en el documento publicado se desplazó el concepto de “marco curricular” como elemento base de la propuesta, y se incorporó como el primer apartado del plan de estudio —lo que terminó por restar el posible potencial de un marco curricular. Es decir, la idea de “marco curricular” se estableció como parte de la

fundamentación teórica de la propuesta curricular y no como la posibilidad o ruta para descentralizar el currículo.

Al respecto, en el nuevo documento se refirió que los cambios y la reorientación de la propuesta respondían a las reflexiones y acuerdos derivados de las asambleas nacionales, a las consultas a especialistas, investigadores y docentes de la educación básica, así como a la colaboración de distintos centros de educación superior:

El plan de estudio contiene las aportaciones de:

- 32 secretarios de educación de las entidades federativas.
- 15,324 personas de pueblos indígenas y afroamericanos de 32 entidades federativas.
- El magisterio nacional expresado en asambleas en 32 entidades federativas, plasmados en 128 documentos de distintas mesas de trabajo y más de 90 mil aportaciones en el formulario de Google.
- Niñas, niños, adolescentes y sus familias, de diferentes entidades federativas del país.
- Más de 100 miembros de la comunidad académica y de investigación, especialistas en educación y otros campos de conocimiento, nacionales y extranjeros.
- 80 miembros de los sectores de la cultura y las artes.
- Diversas organizaciones de la sociedad civil.
- Inmujeres, Secretaría de Salud, Mejoredu, Conacyt, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), IISUE-UNAM, Escuelas Normales, UAM, Universidades Interculturales, Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Materiales Educativos de la SEP (SEP, 2022c, p. 5).

De acuerdo con el plan de estudio, las principales discusiones y reflexiones, entre ellas las surgidas a lo largo de las asambleas nacionales, permitieron consolidar tres aspectos vertebrales del Plan de estudio:

El presente Plan de Estudios recoge de diferentes formas la discusión, opiniones, críticas y propuestas de los sujetos que participaron en estos foros, lo cual ha permitido:

- Construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos.
- Desarrollar un planteamiento curricular pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes.
- Articular la propuesta curricular entre los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana con el fin de tener una visión de conjunto tanto del Sistema Educativo Nacional, como de la educación básica (SEP, 2022c, p. 6).

La articulación —explícita— del plan de estudio con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, resultó sustancial para distintos analistas e investigadores, dada su “ausencia” en los primeros documentos de la propuesta curricular —en ambos documentos se hace referencia a la Nueva Escuela Mexicana, no obstante, no se profundiza en sus principios. A diferencia de los documentos previos, en el Plan de estudio de la educación básica 2022 (SEP, 2022c) se dedicó un apartado específico para dar cuenta del posicionamiento de la

Nueva Escuela Mexicana, su vinculación con la nueva propuesta curricular y su proceso de concreción en la educación básica.

De acuerdo con el Plan de estudio de la educación básica 2022 (SEP, 2022c), la Nueva Escuela Mexicana sería la base para orientar la construcción de una ciudadanía con base en los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social e interculturalidad, sin embargo, en cuanto al principio de interculturalidad no se refiere de manera explícita a la perspectiva crítica:

La Nueva Escuela Mexicana tiene como fundamento el artículo 3o., cuarto párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Para la Nueva Escuela Mexicana, la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social. El sentido de lo humano en la educación implica el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes. Esto significa que las relaciones que se construyen en la escuela y fuera de ella con las personas, el saber, la ciencia, el medio ambiente, la sociedad, la tierra, la tecnología, así como el mundo en general, se realizan a partir de la responsabilidad que se asuma hacia estos ámbitos de la vida y no sólo por el conocimiento que se tenga de ellos.

La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad. Ésta es la base para una educación que propicie la formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos; en particular, los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Desde esta perspectiva, para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y queer, entre otras y otros, así como personas con discapacidad; todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos (SEP, 2022c, p. 13).

Desde la mirada de González, Rivera y Guerra (2022), más allá de lo planteado en torno a la Nueva Escuela Mexicana —aspectos sin duda necesario al no haber otro documento oficial que abordara dicha noción a profundidad— la “adopción” del enfoque de derechos e igualdad sustantiva —derivado del Artículo 3º constitucional— sería la expresión concreta de la propuesta curricular “descafeinada” en la que terminó por convertirse el Plan de estudio de educación básica 2022 (SEP, 2022c) y, más aún, la educación intercultural crítica.

El enfoque de derechos e igualdad sustantiva, representa —siguiendo los planteamientos de González, Rivera y Guerra (2022)— la extensión de la perspectiva mercantilista de la

educación y la visión del multiculturalismo neoliberal, asociado a la educación intercultural funcional. Lo anterior tendría como resultado centrar la discusión en el reconocimiento de los derechos individuales y no colectivos, o buscar generar acciones aisladas o de compensación desde una mirada deficitaria de la diversidad social, cultural, religiosa o lingüística, es decir, con énfasis en la gestión de la diversidad y no en la transformación de los procesos de desigualdad y racialización.

Según lo referido en el Plan de estudio de educación básica 2022 (SEP, 2022c), dicho enfoque y principios —entre ellos, el de la interculturalidad— habrían de asentarse en el desarrollo de capacidades, las cuales tomarían forma en los rasgos globales de aprendizaje del perfil de egreso. El concepto de capacidad pronto ocupó un lugar central en las reflexiones de distintos investigadores, que habrían de señalar, entre otros aspectos, las tensiones entre los planteamientos críticos que buscaban orientar la propuesta curricular.

Aun cuando el término de capacidades estuvo presente desde el perfil de egreso del Marco curricular y plan de estudio de la educación básica mexicana (SEP, 2022), fue en el Plan de estudio de educación básica 2022 (SEP, 2022c) que tomó mayor visibilidad, traduciéndose de siete a diez rasgos globales de aprendizaje (véase tabla 14), los cuales, de acuerdo con la propuesta curricular, habrían de consolidarse a lo largo del trayecto de los estudiantes en la educación básica

Tabla 14. Configuración de perfil de egreso de la educación básica.

Marco curricular y plan de estudio de la educación básica Mexicana	Plan de estudio de educación básica 2022
1 Reconocen que todo ser humano tiene derecho a contar con una identidad personal y colectiva, la cual se vincula de manera armoniosa con su comunidad y el mundo; asumen que todas las personas y todas las comunidades constituyen un todo plural, que crean y comparten espacios comunes.	1 Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad.
2 Poseen una identidad étnica y nacional con una perspectiva de cultura de paz ; reconocen y valoran la diversidad del país y tienen conciencia del papel de México en el mundo; por lo que su actuar personal y colectivo es con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.	2 Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana. 3 Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación.
3 Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad. Aplican el pensamiento crítico como base para la	4 Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus

toma de decisiones libre, consciente y responsable, fundada en el ejercicio de sus derechos, la alimentación saludable, la actividad física, la salud sexual y reproductiva y la interacción en contextos afectivos, lúdicos, artísticos, recreativos y deportivos como parte de un proyecto de vida saludable, libre de adicciones y violencia.

4 Participan en el cuidado del medioambiente de forma activa, **solidaria y resiliente** ante el cambio climático, para ello identifican problemas de relevancia social y emprenden acciones para buscar soluciones de manera colaborativa.

5 Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de los demás. Poseen habilidades de comunicación básica en otras lenguas. Aprovechan los recursos tecnológicos y medios de comunicación a su alcance, de manera ética y responsable para comunicarse y obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.

6 Interpretan fenómenos, hechos o situaciones históricas, culturales, naturales y sociales que pueden estar vinculados entre sí a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamento científico o a partir de saberes comunitarios, de tal manera que ello les permita consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.

7 Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de los demás, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación.

capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida.

5 Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida.

6 Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama, por lo que entienden la prioridad de relacionar el cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible.

7 Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de temas diversos e indagan para explicarlos con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes comunitarios, de tal manera que les permitan consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto.

8 Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa. Son capaces de aprender a su ritmo y respetar el de las demás personas, adquieren nuevas capacidades, construyen nuevas relaciones y asumen roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación.

9 Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otras y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.

10 Desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria.

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2022).

La noción de capacidades se mantiene en los diez rasgos globales de aprendizaje que integral el perfil de egreso del Plan de estudio de educación básica 2022 (SEP, 2022c), convirtiéndole en un componente central de la propuesta curricular. No obstante, de acuerdo con González, Rivera y Guerra (2022), la narrativa de capacidades, a contracorriente del posicionamiento crítico que se intenta asumir, representa una extensión de las reformas curriculares 2011 y 2017, sustentadas en la idea competencias — considerada por el mismo investigador la expresión concreta de las políticas neoliberales en el campo educativo— desde este marco, la narrativa de la educación intercultural también habría de estar condicionada y reafirmar su perspectiva funcional dentro de la propuesta curricular.

La condicionante de la perspectiva crítica, y de forma particular de la educación intercultural, que se había intentado asumir en la propuesta curricular, sería también visible en la idea de comunidad-territorio, referida como núcleo del MCEB (SEP, 2022a). A diferencia del MCEB (SEP, 2022a), en el Marco curricular y plan de estudio de la educación básica (SEP, 2022b) y el Plan de estudio de la educación básica 2022 (SEP, 2022c), los planteamientos de la comunidad-territorio parecieron empezar a tomar menor centralidad en la orientación de la propuesta curricular.

Lo anterior tendría repercusiones, entre otros aspectos, en la articulación del eje de interculturalidad crítica con los campos formativos. Si bien dicho eje se presentó como un componente que atravesaría la propuesta curricular en su conjunto, en el Plan de estudio de la educación básica 2022 (SEP, 2022c), terminó por concentrarse en la narrativa dominante de las últimas dos décadas y en las últimas dos reformas curriculares en la educación básica (véase tabla 15).

Tabla 15. Configuración de campos formativos del Plan de estudio 2022.

Campos formativos	Narrativa en torno a la educación intercultural
Lenguajes	Se considera que el plan de estudio 2022 propicia el diálogo intercultural al reconocer y valorar la diversidad étnica, cultural, lingüística y de género.
Saberes y pensamiento científico	Se considera que la propuesta curricular favorece en los estudiantes el desarrollo de prácticas interculturales en torno al cuidado y la sustentabilidad del medio ambiente.
Ética, naturaleza y sociedades	Se considera que el currículo permite a los estudiantes construir aprendizajes sobre la crisis ambiental y las relaciones culturales, particularmente sobre aquellas que definen el carácter intercultural del país: los pueblos indígenas y afromexicanas.
De lo humano y lo comunitario	

Fuente: Elaboración a partir de SEP (2022c).

El planteamiento de la educación intercultural giró en torno a la noción de diálogo —dentro del campo de lenguajes— y el cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad, ambos aspectos relacionados con la figura de los pueblos indígenas y afroamericanos —en el caso de los campos de saberes y pensamiento científico y ética, naturaleza y sociedades— mientras que en el campo de lo humano y comunitario no se hace referencia directa a dicha noción.

Tanto el énfasis en la idea de construcción de diálogos, como la asociación a los pueblos indígenas y afroamericanos, pareció marcar las fronteras y el alcance de la narrativa crítica de la educación intercultural en el Plan de estudio de educación básica 2022 (SEP, 2022c). Esto terminó de hacerse aún más visible en la definición de los programas sintéticos que, acompañarían el segundo nivel de concreción de la propuesta curricular —aspecto que, dada su complejidad, su análisis implicaría una nueva veta de investigación. En el contexto de estas tensiones, una vez publicado el Plan de estudio de educación básica 2022 (SEP, 2022c), la figura de Marx Arriaga dejó de mantener una posición central para dar paso a dos figuras emergentes, la reaparición Ángel Díaz Barriga, investigador de la UNAM, y Rosa María Torres, rectora de la UPN, las cuales, durante los siguientes meses representarían el nuevo “rostro vivo” de la SEP.

El posicionamiento de Ángel Díaz Barriga y Rosa María Torres como “defensores” de la nueva propuesta curricular estaría acompañado de otras discusiones y procesos de cambio al interior de la SEP, entre ellos, el más visible fue la renuncia de la secretaria de educación pública, Delfina Gómez, para participar en la candidatura al gobierno del Estado de México, y la llegada de Leticia Ramírez Amaya, como nueva secretaria de educación —esta definición también fue ampliamente discutida por distintos investigadores y analistas educativos.

En este proceso de transición, el Plan de estudio para la educación básica 2022 (SEP, 2022c) fue publicado en el Diario Oficial de la Federación bajo el Acuerdo 140822 (DOF, 2022). En la publicación oficial el documento tendría como título nuevo **“Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria”**, desplazando así la noción de marco curricular.

Capítulo 4. La construcción del discurso de la educación intercultural en la educación básica de la Ciudad de México.

- 4.1** La 4T y el plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.
- 4.2** El sistema de educación básica de la Ciudad de México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.
- 4.3** La Nueva Escuela Mexicana y la educación intercultural en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.
- 4.4** La educación intercultural en el marco del modelo multicultural y de asistencia en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.

Ciudad de México a noviembre de 2021

La educación básica en la Ciudad de México no está descentralizada. En este contexto surge la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México, como un ente para atender las necesidades específicas de la ciudad en común acuerdo con la autoridad educativa federal, pero generalmente hay dificultades en cuanto a la concreción de los programas, porque la autoridad educativa federal, como su nombre lo dice, es federal, y la secretaria es un ente del Gobierno de la Ciudad de México. Entonces para establecer programas conjuntos todavía hay dificultades. No es fácil romper todos estos esquemas de tipo federal y estatal. Por ejemplo, se está avanzando para lograr acuerdos y tener programas específicos para los niños indígenas y migrantes, porque no hay servicios concretos o programas que atiendan a este tipo de población, me refiero a los pueblos indígenas. Los niños indígenas y migrantes son atendidos a través de la Dirección de Educación Especial. Por el concepto mismo de que están atendidos en la Dirección de Educación Especial son considerados con discapacidad. Es decir, conceptualmente hay una equivocación, hay un error porque los consideran con problemas de lenguaje. Creemos que hay dificultad conceptualmente, no deben de estar ahí, sino que debe haber programas específicos para su atención (...)

Se reconoce y se empieza a visibilizar que existen niños indígenas en las escuelas, que los espacios escolares son multiculturales. Por lo tanto, la educación tiene que corresponder a estas necesidades y a las diferencias culturales y lingüísticas (...). Por otro lado, muchos de los niños indígenas no asisten a la escuela (...) entonces hay que ofrecer ese servicio extraescolar. Ahí es donde hacemos la educación intercultural. Para lograr la educación intercultural en la Ciudad de México, se tienen que consolidar primeramente relaciones comunitarias. La interculturalidad permite la convivencia de las diferentes culturas que existen en una sociedad, la convivencia, la interacción, el reconocimiento, por lo que no se puede dar una interculturalidad si hay una dominación de una cultura a otra, que es lo que sucede. Entonces, ¿qué tenemos que reforzar en el país y en todos lados donde existan grupos y comunidades indígenas?, se tiene que consolidar la educación comunitaria. Se tienen que consolidar los saberes para poder establecer una relación equitativa, horizontal con los otros conocimientos. Bajo ese concepto, en todos lados se tiene que trabajar esta parte de una educación más comunitaria, más centrada en la comunidad. Y ahí la escuela es el único ente que puede dar una educación comunitaria, al reconocer los conocimientos y derechos de los pueblos indígenas. Es decir que el pedagogo, que el maestro, tienen que ser otra vez abogados de las comunidades, porque nadie les dice que tienen derechos. Solo el maestro lo sabe. Entonces se concreta ahí en la escuela y en sus actores la vida comunitaria y el pensamiento intercultural.

El docente tiene que entender que en cualquier aula que llegue habrá una situación multicultural. Tiene que entender primeramente eso. Tiene que entender que en las escuelas habrá niños de diferentes culturas y diferentes orígenes, etcétera. Debe entender la multiculturalidad para llevarlos a la interculturalidad. El maestro es el transformador de la escuela. Transforma las ideas. Transforma los contenidos. Ahí está el meollo del asunto de la interculturalidad, transformar (E3 S1121)¹².

La publicación del Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria, no estuvo exenta de las discusiones nacionales. Distintos sectores sociales, investigadores y especialistas manifestaron su oposición o apoyo a la reforma curricular, considerada por algunos como “ideológica” y por otros como una oportunidad para concretar las aspiraciones educativas de la 4T.

¹² Entrevista realizada a un subdirector de área de la SECTEI en noviembre de 2021.

Aunado a esta complejidad, se decidió hacer la presentación oficial de dicha propuesta curricular en la Ciudad de México. En la presentación asistieron diferentes gobernadores y secretarios de educación de distintas entidades federativas, los cuales manifestaron su apoyo a la reforma curricular y al proceso de transformación del SEN. Al respecto, el reconocimiento de la educación intercultural como una posibilidad de cambio ocupó un lugar central en la narrativa de los participantes, entre ellos, la secretaria de educación pública y la Jefa de gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum.

Tal y como sucedió a nivel nacional, el tema de la educación intercultural formó parte de los principales debates y de las aspiraciones prioritarias en el sistema de educación básica en la Ciudad de México. La educación intercultural se convirtió en uno de los aspectos centrales en la definición de la política educativa de la ciudad, como se puede ver en la intervención del funcionario de la SECTEI de la Ciudad de México, entrevistado en noviembre de 2021.

El discurso de la educación intercultural se presentó como una tensión permanente que fue de intentar definirle como una educación asociada a la figura de “lo indígena” hasta una posibilidad para transformar la educación básica en la Ciudad de México. El desafío, como lo refiere el funcionario entrevistado, fue movilizar la narrativa en torno a la educación, y de forma específica sobre la educación intercultural.

El análisis de dichos desafíos orienta el desarrollo de este capítulo, el cual se integra de cuatro momentos de análisis: en el **primero momento**, se destacan las tensiones derivadas en torno a la publicación del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 y la educación intercultural crítica; en el **segundo momento**, se analiza la forma en la que el sistema de educación básica en la Ciudad de México se reorganiza y se impulsa el fortalecimiento de una política educativa “local”; en el **tercer momento**, se hacen visibles las tensiones que prevalecen en torno a la educación intercultural crítica y la narrativas de la política educativa en la Ciudad de México, mientras que, en el **cuarto momento** de análisis se deja ver el carácter reduccionista que termina por institucionalizarse en las propuestas curriculares para la educación básica en la entidad.

4.1 La 4T y el plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.

Ciudad de México a agosto de 2022

Buenos días a todas y a todos ustedes.

Nos ha pedido nuestro presidente de la república dar a conocer el nuevo plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria. Lo que ahorita presentamos y que a mí me enorgullece mucho, es producto de un trabajo que sin duda alguna nos llevó muchas horas (...). Por ello, también hago un reconocimiento muy fuerte a todos los que participaron. En primer lugar, quiero agradecer al doctor Ángel Díaz Barriga, muchas gracias por compartiros sus conocimientos, toda su experiencia, pero sobre todo, toda la humildad que tiene para poder compartir lo que tantos años le ha costado en esta carrera. Agradezco mucho también a la doctora Rosa María Torres Hernández (...).

Esta propuesta curricular es una propuesta que está en proceso de materializarse y que viene junto con ello la formación de docentes y la elaboración de materiales. Esto es un proceso. Y como proceso tenemos que ser muy cuidadosos. (...) Nosotros vamos por una política pública, no vamos por una situación de un tiempo y que ahorita llegue otro sexenio o llegue otro secretario de educación y quiera hacer un cambio. Yo recuerdo a unas compañeras de Chihuahua que decían maestra, lo que nos tememos es que ahorita termine este sexenio y después volvamos a empezar. Eso es lo que ha pasado a veces en la educación, de que llega alguien y lo cambia todo. Y entonces, pobres maestros, unos días antes les estamos dando la nueva política. Y entonces ellos dicen apenas estamos tratando de entender y de comprender la que nos están dando y ya viene un cambio. Lo que nosotros les pedimos a la sociedad en general es paciencia para no querer acelerar lo que se tiene que ir dando de manera precisa y clara. Por ello, agradezco mucho a Max Arriaga. Él estuvo recorriendo todo el país (...)

Este proyecto curricular parte de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional, así como de la Ley General de Educación, que busca transformar la educación básica de México en bien de nuestras niñas, niños y adolescentes que son la prioridad de nuestro sistema educativo nacional. Promueve una educación para la democracia compuesta por el respeto a la legalidad, la autodeterminación, el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales. Reconoce que las y los profesores son profesionales que conocen las comunidades urbanas y rurales donde ejercen la docencia, ya que tienen acercamiento a su población, a sus costumbres, a sus necesidades. Reconoce la importancia de la relación y el trabajo entre escuela, comunidad, entorno social y valora el profesionalismo de las y los docentes que buscan impulsar procesos de aprendizaje a partir de situaciones cercanas a la vida cotidiana de los y las alumnas. Incide en favor al avance del aprendizaje, así como al desarrollo de su propia identidad y al ejercicio efectivo del derecho a la educación.

La tarea que tenemos actualmente es consolidar este plan de estudio y es de gran trascendencia, no solo por los que están implicados directa o indirectamente con esta transformación curricular, sino por la relevancia nacional que implica la preparación integral, científica, humanística, intercultural y de género en las generaciones más jóvenes, capaces de imaginar y construir un mejor México, que sea incluyente y justo. Siendo una de las prioridades que nuestro Presidente de la República, el Licenciado Andrés Manuel López Obrador, me hizo como prioridad el atender y escuchar a los maestros. Recuerdo mucho de esas palabras cuando el día 16 de febrero de 2021 me distinguió con el nombramiento de Secretaria de Educación Pública, confiriéndome el más alto honor que puede tener un maestro o una maestra, pero también una gran responsabilidad.

Este cargo para mí significó la oportunidad de sumar mi experiencia docente a la transformación del sistema educativo nacional. Durante mis años como profesora compartí vivencias de las y los docentes que a diario, a pesar de las innumerables dificultades, desempeñan su misión con entrega y con vocación de servicio. Esos años frente a grupo me brindaron una amplia perspectiva sobre la labor educativa y la realidad social, y así también me dieron la oportunidad de que este gran reto que tenemos, por grande que parezca, considero que puede ser afrontado con éxito. Si se tiene el rumbo claro y se

trabaja en equipo (...). Cuando recibí la encomienda nos encontrábamos en pleno confinamiento por causa de la pandemia y su fin no se avizoraba próximo. Nadie estaba preparado para una crisis de tales dimensiones. Sin embargo, se encaró el desafío de dar continuidad a los servicios educativos con ese gran equipo que, insisto, integra la Secretaría de Educación Pública. Como respuesta a esta Secretaría, bajo la dirección del maestro Esteban Moctezuma, estableció el programa Aprende en Casa que gracias a sus buenos resultados llegó para quedarse.

A mí lo que me correspondió fue continuar y reforzar las acciones pendientes para lograr el propósito de la Nueva Escuela Mexicana, que es el de procurar la formación integral y humanista desde la educación inicial hasta la superior. En la Nueva Escuela Mexicana se articulan los aspectos académicos con las diversas realidades sociales del país, la meta es garantizar una enseñanza de excelencia con base en los principios de inclusión, pluralidad y colaboración. Por ello, atendimos puntualmente lo que instruyó el señor Presidente de la República.

El Plan de estudios para la educación básica recoge los principios de la nueva escuela mexicana, así como el concepto de la cuarta transformación sobre la educación, la cual se plasmó en la reciente reforma constitucional y en sus leyes secundarias. En próximos días se dará a conocer los programas de estudio, así como el mapa curricular de media Superior y de normal. (...) Es lo que hemos pretendido lograr, esa transversalidad no solamente entre los tres niveles o los tres subsistemas de educación, sino también en la formación de docentes. Las normales necesitan volver a ser más. Nuestros maestros normalistas tienen algo que es muy importante, que es la didáctica, que es la pedagogía, que es la vocación y que han estado olvidadas (...).

El proceso de elaboración del plan de estudio se caracterizó por el diálogo y el consenso con las comunidades educativas y las fuerzas políticas representadas en el Congreso. Prueba de ello es el diseño curricular que se hace con base en el diálogo horizontal con maestras y maestros, con especialistas, pueblos indígenas, personas afromexicanas, madres y padres de familia, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, así como con instituciones públicas, federales y locales, mediante la realización de foros y asambleas.

Retomamos todas las opiniones y sugerencias para la elaboración y una vez presentado este plan de estudio, corresponderá materializarlo, sin perder de vista que es un proceso continuo y dinámico que debe responder a los cambios sociales y a los contextos de cada región y comunidad (...). La meta es consolidar un currículum inclusivo, intercultural y con equidad de género (...) En la gestión del presidente López Obrador la educación es uno de los pilares de la transformación. Hoy se trabaja por una educación social, incluyente y democrática, una educación abierta en donde se escuchen todas las voces y respeten todas las opiniones.

Quisiera destacar que en próximas fechas se dará conclusión a mi proceso de secretaria de educación pública. (...) Quizá sea la última ocasión que me pueda dirigir a ustedes, quiero destacar el invaluable apoyo de las y los legisladores de ambas cámaras, especialmente de los integrantes de las comisiones de educación. También agradezco a quienes trabajan en la Secretaría de Educación Pública, directivos, administrativos, personal de apoyo y manual. Mi reconocimiento también a las y los gobernadores y gobernadoras. (...) Expreso también mi agradecimiento a los sindicatos y agrupaciones docentes con los que hemos entablado una relación constructiva de respeto (...).

Felicito sinceramente a la maestra Leticia Ramírez, te deseo el mayor de los éxitos en tu nuevo encargo. Vas a encontrar una secretaria en proceso. No se ha detenido. Yo puedo decir que esta Secretaría sigue activa, ha seguido activa y seguirá activa (...) la idea es la continuidad (Canal del Gobierno de la Ciudad de México. Intervención de la secretaria de educación pública, Delfina Gómez. Agosto de 2022).

Dos semanas después de haberse publicado el Plan de estudio 2022 de la educación preescolar, primaria y secundaria en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2022), la SEP hizo extensiva la invitación a gobernadores, secretarios y subsecretarios de educación de las entidades federativas, funcionarios federales, investigadores, especialistas, docentes y representantes de distintas organizaciones a la presentación oficial de la propuesta curricular de la educación básica.

La presentación se realizó en las instalaciones de la Escuela normal de educación superior de la Ciudad de México. Este aspecto fue considerado por algunos sectores y comunidades de especialistas como un elemento con el que se buscaba hacer visible el respaldo de los docentes y el sindicato nacional de los trabajadores de la educación hacia la propuesta curricular. Para otros grupos representó un ejercicio de reconocimiento hacia el colectivo docente —fuertemente cuestionado en las dos últimas reformas curriculares en la educación básica, de forma particular en la reforma 2017.

En la presentación de la propuesta curricular estuvieron distintos gobernadores, entre ellos, Claudia Sheinbaum, Jefa de Gobierno de la Ciudad de México, secretarios de educación de diferentes entidades federativas, el líder del sindicato nacional de maestros, docentes e investigadores de diferentes universidades, entre los cuales destacaron Ángel Díaz Barriga —investigador de la UNAM— y Rosa María Torres —rectora de la UPN— a los que la secretaria de educación pública, Delfina Gómez, manifestó su reconocimiento y agradecimiento por el trabajo realizado en el diseño del plan de estudio —como se lee en su intervención de inicio.

El evento estuvo encabezado por la propia secretaria de educación pública, Delfina Gómez, la subsecretaria de educación básica, Martha Velda Hernández Moreno, así como por Luciano Concheiro, subsecretario de educación superior, Marx Arriaga, Ángel Díaz Barriga, Rosa María Torres y Claudia Sheinbaum, esta última fue presentada como una de las figuras centrales del evento —por su carácter de jefa de gobierno, por un lado y por otro, su posible candidatura a la presidencia nacional.

Cada una de las funcionarias e investigadores que encabezaron la presentación destacaron diferentes elementos del Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022), entre los cuales sobresalió la educación intercultural. La narrativa en torno a la educación intercultural pareció tomar un papel relevante en el discurso oficial y en las aspiraciones que habría de representar la propuesta curricular —esto fue visible en la referencia constante que tanto funcionarios como investigadores realizaron sobre el tema.

La presentación inició con la intervención de la subsecretaría de educación básica, Martha Velda Hernández Moreno, la cual destacó la profunda transformación que implicaba el Plan

de estudio 2022 para el sistema educativo nacional, además de ser, según la mirada de la funcionaria, el resultado de una amplia consulta nacional —encabezada por Marx Arriaga (como se profundizó en el capítulo 2). De acuerdo con la subsecretaria de educación, la propuesta curricular se desarrolló con la finalidad favorecer la formación integral de todo estudiante, considerando la diversidad de sus características, así como los diferentes contextos y situaciones para transitar a una educación genuinamente inclusiva e intercultural:

Con el plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria estamos buscando una transformación profunda de la educación básica en beneficio de nuestras niñas, nuestros niños y adolescentes que son la prioridad del sistema educativo mexicano. Este nuevo plan es el resultado, como ustedes lo saben, de una amplia consulta y participación de diversos sectores de la sociedad que inició en enero de este mismo año en esa consulta, pero que venimos trabajando arduamente desde años atrás. En este proceso hemos escuchado con atención a maestras, a maestros, a pueblos indígenas, afromexicanos, a los especialistas en educación, a las organizaciones civiles interesadas, a instituciones claves del ámbito educativo. Pero también hemos escuchado niñas, niños y adolescentes y a sus familias.

Ese proceso amplio y plural nos ha permitido contar con una propuesta consistente. En particular, hemos cuidado que el nuevo plan de estudio favorezca el desarrollo integral de las y los estudiantes de educación básica. También hemos procurado un currículum común para todos y todos que al mismo tiempo respete y tome en cuenta la diversidad de condiciones, necesidades y situación de los educandos. Estamos seguros que al proveerles una educación atenta a la diversidad estaremos cuidando y protegiendo su dignidad y sentando las bases de un sistema educativo genuinamente incluyente e intercultural (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Velda Hernández Moreno 16 de agosto de 2022).

Para la subsecretaria de educación básica, asumir la educación intercultural como una aspiración central de la propuesta curricular significaba concretar lo establecido en la LGE (DOF, 2019). Este planteamiento daría continuidad a las tensiones entre la perspectiva funcional o neoliberal de la educación intercultural que se asume en la reforma de la LGE en el año 2019 (DOF, 2019), y la perspectiva crítica que se propone como parte de los ejes articuladores de la propuesta curricular 2022:

La nueva propuesta curricular posee y reconoce el derecho de todas y todos los estudiantes a la excelencia educativa, esto es, su derecho al conocimiento, al saber en todas sus expresiones científicas, tecnológicas, artísticas y culturales, así como a desarrollar al máximo sus potencialidades para lograr una vida digna.

Al poner en el centro el desarrollo integral de las personas, la atención a la diversidad, la inclusión, la interculturalidad y el derecho a aprendizajes relevantes, este nuevo plan constituye la concreción de los postulados plasmados en la Ley General de Educación y en la nueva Escuela Mexicana y de hecho, un postulado de la Nueva Escuela Mexicana que se ha buscado reflejar en el plan es la apuesta por una nueva relación entre escuela y comunidad (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Velda Hernández Moreno 16 de agosto de 2022).

La noción de interculturalidad y de educación intercultural se presenta —desde la narrativa de la subsecretaria de educación básica, Martha Velda— como un referente sustancial de la propuesta curricular y su posible alcance en el proceso de transformación de la educación

básica, más aún de las aspiraciones de la Nueva Escuela Mexicana y del proyecto de la 4T.

En continuidad con dichos planteamientos, Rosa María Torres, rectora de la UPN, refirió la concreción de la propuesta curricular como parte de las exigencias de transformación y el resultado de un cambio civilizatorio —derivado de la pandemia de COVID-19. De acuerdo con la rectora, el Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022), representaba un cambio radical en la forma de entender la educación básica nacional y su finalidad, al proponer la formación de ciudadanos críticos desde los principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad y, de manera particular, la interculturalidad:

Hoy en nuestro país existen exigencias transformadoras. Esto se hizo más evidente a raíz de la pandemia. El mundo está viviendo un cambio de época, quizás un cambio de orden civilizatorio que presenta a todos los sujetos educativos la incertidumbre, las indolencias y los retos. Y de igual manera muestra la posibilidad de repensar la educación de una forma radicalmente distinta. Por tanto, sabemos que es el momento de tomarse con toda seriedad los asuntos de la educación y de recurrir al conocimiento y la experiencia de los docentes, de las docentes, de las y los estudiantes, de las y los científicos y humanistas, así como de las familias para construir juntos un futuro posible, con una educación que plantea una ciudadanía plena y una vida en común.

Es por lo anterior que el Plan de Estudios de la Educación Básica propone la resignificación del papel de la educación como una condición de la sociedad indispensable para formar a sus ciudadanas y ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género sexual, Inclusión y diálogo de saberes. Lo anterior significa reconocer que la escuela es un contexto privilegiado en el que los contenidos disciplinarios y los saberes comunitarios pueden tener un encuentro al dotarlos de sentido formativo para el desarrollo de aquellos que lo que nos conforma como humanidad. Es así como la propuesta curricular tiene la finalidad de hacer efectivo el derecho de la educación de niñas, niños y jóvenes, ya lo ha reiterado la subsecretaría, esa es una prioridad del sistema educativo nacional (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Rosa María Torres 16 de agosto de 2022).

La concreción de estos planteamientos —según la mirada de la rectora de la UPN— tendría su expresión en la configuración del perfil de egreso, el cual expresaba las principales capacidades que todo estudiante de educación básica desarrollaría durante su trayecto escolar —un aspecto ampliamente cuestionado por algunos investigadores, como se profundizó en el capítulo 2. Desde la perspectiva de la investigadora, el perfil de egreso apunta hacia el desarrollo integral de todo estudiante, partiendo de lo personal o individual y de local a lo universal, siempre desde la diversidad. Dicho aspecto tendría que reflejarse en los ejes articuladores, entre ellos, el de la interculturalidad crítica, y los campos formativos:

El Plan de Estudios de la Educación Básica expresa la capacidad humana en siete ejes articuladores: pensamiento crítico, interculturalidad, crítica, igualdad de género, integración, vida saludable, artes y experiencias estéticas, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Estos ejes contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanos y ciudadanas de una sociedad democrática desde una perspectiva plural y diversa. Como la mexicana es. Pertinente advertir que las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades y los conocimientos que pueden desarrollar una persona, sino que se relacionan con una vida digna conformada por la salud y la integridad física y la buena alimentación. El desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano en la creación de las obras artísticas, así como en una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica y el desarrollo afectivo y emocional. Porque las capacidades tienen que ver con la reflexión crítica acerca de los distintos aspectos de la vida. Vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad o cualquier otro motivo. Envuelve también la participación de las decisiones políticas que gobiernan la vida social. Además de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas, así como vivir relacionados respetuosamente con el medio ambiente y sus formas de vida.

Los ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de campos de formación. Los campos son lenguajes, saberes y pensamientos científico, ética, naturaleza y sociedad y de lo humano a lo comunitario. Son los campos formativos los que vinculan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. De este modo, el currículum es un todo integrado, con diferentes niveles de concreción y articulación en los programas de estudio y los libros de texto para aterrizar las intenciones educativas propuestas en las diferentes fases y grados de la educación preescolar, primaria y secundaria (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Rosa María Torres 16 de agosto de 2022).

Para la rectora de la UPN, consolidar los fines de la propuesta curricular implicaría un desafío importante en el que el docente, y la sociedad en su conjunto tendría que asumir un papel crítico y problematizador de la realidad para orientar el proceso de transformación. Esto habría de representar la concreción del legado la Nueva Escuela Mexicana —según lo referido por Rosa María Torres:

Como se puede observar, estamos ante un gran reto, pero no frente a un imposible. Así lo ha demostrado el arduo trabajo que estudiantes, profesores, autoridades y familias realizan diariamente desde hace ya tiempo atrás. Esa labor es en múltiples ocasiones la han hecho a contramano, con condiciones precarias, bajo el señalamiento social hacia las y los docentes como simples operadores o agitadores y no como profesionales. No obstante, ellos nunca abandonaron su labor y la esperanza de justicia social, sabiendo que la justicia social no solo requiere de la voluntad de los particulares, implica el compromiso desde el Estado de hacer propuestas como este plan de estudios y crear condiciones para que cada escuela y sujeto resignifiquen e impulsen la construcción de lo común.

Considero indispensable establecer que los elementos del plan de estudio tienen convicción política. Así es para todos los currículos. Así lo indica la historia de la teoría curricular. En este sentido se sostiene en un andamiaje teórico sólido, en un patrimonio heredado de las pedagogías y en una clara referencia a las experiencias de muchas y muchos de en el quehacer educativo. Es una apuesta a una solidaridad y cuidado hacia las nuevas generaciones, hacia los niños y las niñas, hacia los adolescentes. Una solidaridad que trasciende el sector educativo porque debe ser de carácter intersectorial. Es una postura que confía en la autonomía profesional de las y los docentes. Todo ello para sostener un convencimiento de debatir y no permitir que se cumplan las profecías del origen como destino, donde los desposeídos no tienen lugar en oposición abierta a consolidar un mundo donde se repite el orden de las desigualdades.

Es así como el plan de estudios retoma el legado de la escuela mexicana, considera el derecho a la educación de todos y todos en el aquí y ahora y construye para el futuro de este país, que es un país de riqueza cultural, de riqueza histórica y que hoy existe para todos nosotros (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Rosa María Torres 16 de agosto de 2022).

Por su parte, Ángel Díaz Barriga señaló el desarrollo del plan de estudio 2022 como una utopía para el sistema educativo nacional. Esta propuesta curricular, según el investigador, tiene como raíz una pedagogía mexicana que, entre otros aspectos, da contenido y sentido al proyecto de la NEM. Desde la perspectiva Díaz Barriga, el Plan de estudio 2022 recupera la visión de aquellos grupos que estuvieron ausentes en las propuestas curriculares de la educación básica, por lo que atiende y responde a la diversidad que caracteriza al país. A lo anterior, también añadió la complejidad que implicó la elaboración de la propuesta curricular:

En estos 18 meses se ha elaborado un plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, que significa un cambio muy relevante para nuestro sistema educativo, para el bien de nuestros niños, niñas y adolescentes. Es una propuesta que parte de reconocer la importancia de la relación escuela-comunidad-entorno social y que considera el profesionalismo de los docentes, alejándose del enciclopedismo para trabajar por problemas, por proyectos o desde la enseñanza globalizada, lo que permite que los procesos de aprendizaje y de formación se den a partir de situaciones cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes.

Este proyecto curricular da contenido y sentido a la Nueva Escuela Mexicana y crea condiciones para transformar el sistema educativo. Sus raíces se fijan en la historia de la pedagogía mexicana y en una profunda recuperación de los saberes que proceden del campo de la didáctica. Por ello, reconoce que son los docentes los que dan significado a un proyecto curricular. En su trabajo en el aula. Lo que reconocemos como codiseño curricular.

Este plan es resultado de un amplio proceso de participación social. Su diseño inicial, desarrollado por diversos grupos de especialistas, fue sometido desde el mes de enero de este año a un amplio proceso de consultas con las y los maestros de todas las entidades federativas, incorporando las opiniones de nuestros pueblos indígenas y afromexicanos, consultando también a niños y niñas, así como a sus familias. Se tomó en cuenta el punto de vista de investigadores y académicos mexicanos, así como de diversos sectores de la sociedad civil interesados en el tema educativo. Se buscó la perspectiva de Inmujeres, de las Escuelas Normales y de las universidades interculturales del país. Puedo afirmar que desde febrero de este año han existido al menos un 100 de mesas redondas convocadas por diversos grupos académicos para señalar bondades, límites y defectos de este proyecto. Por primera vez en la historia de la educación del país se integra en la constitución de un plan de estudios la perspectiva de los grupos que siempre estuvieron ausentes en los proyectos de formación que estableció la Secretaría de Educación Pública. Responde a lo que la Constitución establece. Respeto irrestricto a la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad. Es un proyecto que atiende la diversidad social de México, por ello, busca que la escuela trabaje a partir de las distintas problemáticas que están en su contexto comunitario y o urbano (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Ángel Díaz Barriga 16 de agosto de 2022).

Para el investigador, reconocer la comunidad y la problematización de la realidad como el centro de los procesos formativos, convierte al plan de estudio como una propuesta disruptiva que rompe con las reformas curriculares de las últimas décadas. Lo anterior debería concretarse —siguiendo lo planteado por el investigador— en una mirada distinta de la educación y su finalidad, así como en la construcción de una ciudadanía que, desde la interculturalidad crítica y la perspectiva de género, contribuiría a la transformación de la sociedad:

A partir de una interculturalidad crítica y una perspectiva de género el plan de estudio posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y busca la formación de una ciudadanía democrática y participativa. Se trata de una reforma radical y profunda que busca que la formación de los aprendizajes se realice a partir de los problemas comunitarios y sociales que viven los alumnos y no de un aprendizaje enciclopédico que ha mostrado su fracaso, al menos en los últimos 30 años (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Ángel Díaz Barriga 16 de agosto de 2022).

Desde este reconocimiento, el investigador enlistó los aspectos que, según su mirada, caracterizaba la radicalidad del Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria:

Es radical porque se desarrolla desde una integración curricular que abandona la histórica de planes por materias de estudio, que no guardan relación con la vida de los estudiantes.

Es un cambio radical porque organiza el plan de estudios en cuatro campos formativos con un acercamiento a las culturas, artes y experiencias estéticas. Organiza la formación en seis fases en donde están integrados tanto los grados escolares como contenidos de diversas materias.

Es un cambio radical porque plantea que sea el colectivo docente, a través de cada Consejo Técnico Escolar el que seleccione el problema articulador del proyecto o enseñanza globalizada que trabajará con sus alumnos durante un periodo específico.

Es radical porque plantea cuidar y atender el proceso de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes, distinguiendo con claridad los procesos de evaluación formativa de la obtención de evidencias para asentar solamente una calificación necesaria en el sistema educativo, pero que lamentablemente se ha convertido en el fin del trabajo educativo tanto de docentes como de niños y niñas.

Es un cambio profundo que demanda una nueva visión de la educación de madres y padres, de familia, de organizaciones de la sociedad civil que exige para su desarrollo la conformación de una comunidad escolar, de liderazgo académico, de los grupos directivos del sistema escolar, del cambio del funcionamiento de los Consejos técnicos escolares, del apoyo de la familia y de los miembros del entorno, de la comunidad y o contexto urbano donde se ubica la escuela, así como de diversos actores de la sociedad para acompañar los procesos educativos en sus diferentes etapas.

El plan de estudios constituye un reto que invita a participar no solo a los docentes y a las autoridades escolares, sino a los padres y madres de familia, a los investigadores y especialistas, a las organizaciones interesadas en la educación y a toda la sociedad para trabajar en pro de este proyecto educativo (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Ángel Díaz Barriga 16 de agosto de 2022).

Las intervenciones, tanto de funcionarios como investigadores tuvieron diferentes énfasis; sin embargo, entre los planteamientos compartidos estuvo destacar el carácter disruptivo que representaba el Plan de estudio 2022 frente a las reformas curriculares previas en la educación básica, así como la transformación que habría de impulsarse en el SEN en su conjunto. Esto al colocar en el centro de la discusión educativa nacional las desigualdades históricas y el reconocimiento de la diversidad social, cultural o lingüística —marginada históricamente.

Aunado a lo anterior, la narrativa en torno a la inclusión, la perspectiva de género y de manera particular la educación intercultural crítica, se estableció como un argumento fundamental en cada una de las participaciones. En algunos casos dicha narrativa se

abordó con mayor o menor profundidad, y desde distintas miradas, finalidades y alcances dentro de la propuesta curricular.

En el caso específico de la narrativa sobre la educación intercultural crítica, si bien funcionarios e investigadores le destacaron como una aspiración en el proceso de concreción de la propuesta curricular y que, de manera directa e indirecta, habría de orientar la transformación profunda de la educación nacional, algunos de los énfasis en torno a la noción de educación intercultural se concentraron en la “figura indígena” o en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística —sin enfatizar la necesidad de transformar las relaciones de poder, marginación histórica y los procesos históricos de racialización.

En este contexto, la Jefa de Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum realizó su intervención. A diferencia de las participaciones previas, su participación estuvo marcada por una visible aceptación del auditorio, el cual se vio reflejado en el inicio de su intervención, caracterizado por fuertes manifestaciones de aceptación hacia su posible candidatura presidencial.

Durante su participación, la Jefa de Gobierno coincidió en el carácter transformativo de la propuesta curricular y asumió como un suceso histórico la presentación del Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria; lo cual, siguiendo el planteamiento de Claudia Sheinbaum, destacó como el comienzo de una nueva etapa de la historia de la educación nacional, enmarcada en la 4T. Además de resaltar la transición de la coordinación de la SEP de Delfina Gómez, a Leticia Ramírez —para algunos analistas esta presentación marcó el inicio de la administración de Leticia Ramírez como nueva secretaria de educación:

Agradezco enormemente la invitación de la maestra Delfina a este histórico evento. Y lo digo por varias razones. La primera es porque, reconocemos en esta nueva etapa de la historia de nuestro país a la educación como centro de la transformación. Pero no solamente en términos del derecho a la educación por se y de la importancia que desde preescolar hasta universidad y posgrado exista el suficiente número de espacios para que desde niños y jóvenes se pueda tener acceso verdadero a la educación, sino que hoy se presenta algo fundamental que es una forma distinta de entender la educación y de transmitir a nuestros niños y niñas adolescentes una posibilidad de construir una ciudadanía distinta desde el centro de la educación. Así que es histórico porque se presenta este modelo educativo en el marco de la cuarta transformación de la vida pública de México.

También hoy reconocemos a dos grandes mujeres, a la maestra Delfina Gómez, a quien reconocemos el papel que ha desempeñado al frente de la Secretaría de Educación Pública. Y también con cariño y reconocimiento recibimos a Leticia Ramírez, que el día de ayer nos enteramos alegremente que es la próxima secretaria de educación pública, y este reconocimiento a la docencia es a dos grandes mujeres

que una buena parte de su vida la han dedicado a la formación de los niños y a las niñas, pero también a la formación de una sociedad más justa. Decía Nelson Mandela que la educación es la mejor arma para transformar el mundo. Y Pepe Mujica dijo en su momento vamos a invertir primero en educación, segundo en educación y tercero en educación. Y a veces solamente se dice esa parte de la frase de Mujica. Pero la continuación de la frase de Mujica es un pueblo educado, tiene las mejores opciones en la vida y es muy difícil que a un pueblo educado lo engañen los corruptos y los mentirosos. Y eso es lo que estamos escuchando el día de hoy aquí. La construcción de un nuevo modelo educativo (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum 16 de agosto de 2022).

La propuesta curricular 2022, representa, según la narrativa de la Jefa de Gobierno, la expresión concreta de la ruptura del periodo neoliberal y el dominio de los principios del individualismo y la lógica de la competencia que habían orientado la reforma curricular de la educación básica en el año 2017 —también denominada, por la propia Claudia Sheinbaum, “mal llamada reforma educativa”. Este posicionamiento daría cuenta de la continuidad de la narrativa y de los planteamientos de AMLO enfatizados al inicio de su gobierno:

Sabemos que durante el periodo neoliberal no solamente se cerraron los espacios educativos. Se abandonaron a los jóvenes, se evitó que entraran en la educación, con las profundas implicaciones que hoy vemos no solamente en el sector salud, sino en muchos otros sectores, y también a la frustración que genera en un joven la imposibilidad de poder tener acceso a la educación media superior o superior, sino que también generaron un esquema de castigo al docente, a la maestra y al maestro. Llamaron reforma educativa a una reforma laboral en donde castigaban al elemento máspreciado de los elementos máspreciados o lo fundamental de la educación, que son las maestras y los maestros.

A diferencia de entonces y habiendo echado atrás por el Presidente de la República, esta reforma o mal llamada reforma educativa, el reconocimiento de las y los docentes el día de hoy se presenta este nuevo modelo educativo. Estamos frente a un nuevo modelo que reconoce a los docentes, hombres y mujeres, a las familias, a las niñas y a los niños, a los adolescentes, al entorno escolar, a la diversidad cultural de nuestro México y a una visión de igualdad y de derechos humanos.

Es realmente refrescante. Es alentador que aquellos que nos dedicamos a la educación durante muchos años y luchamos por la educación pública, escuchar las palabras de quienes han sido parte integrante de la formación de este modelo. Cuando oímos hablar de educación. Y escuchamos Integración cultural y reconocimiento de la diversidad. Fortalecer la escuela y el salón de clase como un espacio donde se aprenden valores, habilidades y saberes, pero también donde se reconocen los derechos de las niñas y de los niños y los adolescentes como sujetos activos que fomentan la solidaridad frente al individualismo, la democracia frente al autoritarismo. Donde se habla de conocimientos, de saberes, de formación, de valores a través de la participación, de la ética, de la naturaleza y de la sociedad, de lo humano y lo comunitario. Donde se habla de la participación y donde se habla también del derecho de las niñas y los niños, los adolescentes a jugar y a reír. Es la construcción de la educación como centro de la transformación Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum 16 de agosto de 2022).

A la vista de Claudia Sheinbaum, la esencia de la propuesta curricular 2022 estaría en buscar transformar las desigualdades sociales y económicas, privilegiando —a contracorriente de las reformas curriculares previas- el reconocimiento de la diversidad, el compromiso mutuo y la visión colectiva a través de la reorientación de los fines de la educación y, de forma concreta de los espacios escolares. En suma, para la Jefa de Gobierno la educación representaría el centro de la transformación nacional.

Al respecto, destacó que en el sistema educativo de la Ciudad de México se había dado inicio a un proceso amplio de transformación en todos los niveles educativos, entre ellos, la educación básica, en la cual se tenía como prioridad favorecer el acceso universal y la permanencia de todo estudiante.

Desde la ciudad contribuimos con una beca universal para niños y niñas, la llamamos Mi beca para empezar, la tienen todos los niños y niñas que estudian en la escuela pública, y se amplió la cantidad de preparatorias. También con un nuevo modelo educativo y la formación de dos nuevas universidades la Universidad de la Salud y la Rosario Castellanos, donde hay estudian 38.000 jóvenes que antes eran rechazados de otras universidades y con ello construimos también junto con la Secretaría de Educación Pública a la Educación como el centro de la transformación (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum 16 de agosto de 2022).

En seguimiento al planteamiento de la transformación, al concluir su participación reiteró:

En la Ciudad de México se considera que la educación no solamente transforma personas, sino también transforma naciones. Así que muchas felicidades a quienes hicieron posible este nuevo modelo educativo de la nueva escuela mexicana para nuestro país. Muchas gracias a todas (Canal del Gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum 16 de agosto de 2022).

La presentación del Plan de estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria significó el cierre del proceso de construcción de la propuesta curricular que, siguiendo los planteamientos de la Jefa de Gobierno, haría posible la consolidación de la Nueva Escuela Mexicana, así como el inicio del proceso de consolidación de los programas sintéticos y analíticos que acompañarían el segundo y tercer nivel de concreción curricular del plan de estudio.

En este proceso, la Ciudad de México buscaría ocupar un espacio privilegiado y establecerse como la entidad federativa que apuntalaría la consolidación de la transformación curricular en el marco del reconocimiento de la Ciudad de México como una ciudad inclusiva e intercultural, referida así por Claudia Sheinbaum en su presentación de toma de gobierno de la ciudad el 5 de diciembre de 2018.

4.2 El sistema de educación básica de la Ciudad de México en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Ciudad de México a diciembre de 2018

Señor Presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador.

Es para mí un honor y un orgullo tomar protesta como Jefa de Gobierno de la Ciudad de México. Ciudad e historia milenaria (...). Al final del siglo XX, los habitantes de la ciudad conquistamos el derecho de elegir a nuestros gobernantes y al inicio del siglo XXI decidimos construir una nueva historia con Andrés Manuel López Obrador. (...) Los habitantes de la ciudad recuperamos nuestro orgullo y nuestra esperanza. (...). La misma ciudad que fue testigo y acuñó el histórico triunfo del movimiento encabezado por nuestro hoy presidente el 1 de julio de 2018. (...) Esta es nuestra ciudad.

Hoy inicia una nueva etapa de honestidad y de erradicación de la corrupción y los privilegios (...). Nuestro proyecto radica en hacer de la Ciudad de México una ciudad de derechos. Para nosotros el acceso a los derechos en el sentido amplio es esencial para acortar desigualdades y proveer oportunidades de desarrollo para todos y para todas. (...) Cuando decimos derechos, hablamos de invertir para garantizar la educación, la salud, la vivienda, la alimentación, el derecho a un desarrollo urbano y económico incluyente. El espacio público y las áreas verdes como un derecho. El derecho a un medio ambiente sano. La cultura y el deporte como derechos. El derecho a la memoria histórica. El derecho al agua y al saneamiento. El derecho a una movilidad sustentable. El derecho a la prevención frente a riesgos. El derecho de una reconstrucción digna. El derecho de una ciudad segura. El derecho a la justicia y la libertad de reunión y de expresión. El derecho a la democracia participativa. Los derechos humanos plenos. En especial para las mujeres. Las personas LGTBTTTI. Personas con alguna discapacidad y los derechos de los pueblos originarios y comunidades indígenas.

Para nosotros el derecho a la educación debe ejercerse desde la primera infancia hasta la educación superior. Por ello, las estancias infantiles públicas tendrán gratuidad a partir del 1 de enero de 2019 y se ampliarán paulatinamente. Para el fortalecimiento de la educación básica, mejoraremos los planteles educativos y duplicaremos el apoyo a útiles y uniformes escolares. Habrá un programa similar al de unidades habitacionales que otorgue a padres y madres de familia en coordinación con sus maestros, recursos para el mantenimiento menor de las escuelas de Educación Básica de la Ciudad de México. Mejoraremos con docentes y padres de familia. El Instituto de Educación Media Superior o Superior y lo ampliaremos a cinco preparatorias más. Fortaleceremos, respetando su autonomía, a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Colaboraremos con el Gobierno federal en la construcción de diez escuelas de educación superior del sistema Benito Juárez y la ampliación de la matrícula de las universidades existentes. Y también crearemos el Instituto de Educación Superior Rosario Castellanos, con cinco planteles educativos. Estableceremos 300 centros comunitarios denominados puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes que acercarán el derecho a la educación, la cultura, la economía social y el deporte, a los jóvenes de las colonias, barrios y pueblos sin acceso a los mismos.

Hago el compromiso de que vamos a hacer todo. Todo lo que esté en nuestras manos, nuestros corazones y nuestras voluntades para estar a la altura de este pueblo solidario y generoso. No les vamos a fallar (Canal Claudia Sheinbaum, Toma de gobierno. Diciembre de 2018).

Después de más de dos décadas de gobiernos encabezados por el Partido Revolucionario Democrático (PRD) en la Ciudad de México, en el 2018 MORENA, representado por Claudia Sheinbaum —considerada como una de las figuras más cercanas a AMLO y al proyecto de la 4T— ascendió al gobierno de la ciudad con una amplia aceptación. Los

medios de comunicación nacional señalaron esta victoria como un triunfo histórico al ser la primera vez en que el Gobierno Federal y el Gobierno de la Ciudad de México estarían encabezados por el mismo partido.

En la toma de protesta como Jefa de Gobierno, Claudia Sheinbaum estuvo acompañada por el ya presidente AMLO y un sector amplio de representantes de los movimientos de la izquierda mexicana, así como de distintos grupos de intelectuales y académicos. La llegada de Claudia Sheinbaum al gobierno de la Ciudad de México, al igual que la llegada de AMLO al gobierno nacional, generó una gran expectativa en torno a la posibilidad de transformar las estructuras de desigualdad y marginación de los grupos y pueblos históricamente excluidos.

Durante el proceso de elecciones al gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum presentó en distintos espacios y medios de comunicación nacional e internacional las características que, de ser electa, orientarían su propuesta de gobierno. Como parte de esta propuesta destacaron los planteamientos de la conformación de un gobierno centrado en la austeridad, la seguridad, el desarrollo urbano, el fomento a la cultura, el derecho al agua, la equidad de género, el desarrollo económico sustentable, la promoción de la igualdad y la inclusión, así como el reconocimiento y “rescate” de la cultura de los pueblos originarios y el fortalecimiento del derecho a la educación.

De acuerdo con Claudia Sheinbaum, esta propuesta de gobierno habría de implicar una transformación profunda de la Ciudad de México y de sus instituciones. En consonancia con el proceso de transformación impulsado a lo largo del país, las acciones que habría de promover el gobierno de MORENA en la ciudad, tendrían como prioridad —según Claudia Sheinbaum— el reconocimiento y la visibilización de los grupos, sectores y pueblos históricamente excluidos de la ciudad.

En este tenor, una vez confirmada la victoria de Claudia Sheinbaum se hizo público el gabinete que integraría el nuevo gobierno de la Ciudad de México. En la presentación la nueva Jefa de Gobierno destacó la honestidad de cada integrante, así como la pertinencia de su perfil profesional y académico, por lo que destacó como un privilegio contar con dicho equipo. Al respecto, en los medios de comunicación nacional destacaron la presencia de

una mayoría de mujeres, su formación académica y la cercanía de sus integrantes con el gobierno de AMLO y los movimientos de la izquierda mexicana.

Durante la presentación del gabinete de gobierno, la Jefa de Gobierno resaltó la creación de dos secretarías que, en concordancia con los planteamientos de austeridad promovidos durante su campaña y reafirmados en su toma de protesta el 5 de diciembre de 2018, conjuntarían las funciones de dependencias ya existentes. Entre las nuevas dependencias se anunció la fusión de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) y la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI), para dar origen a la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), la cual estaría encabezada por Rosaura Ruíz Gutiérrez.

La creación de la SECTEI estuvo marcada por distintas tensiones, en gran parte debido a la propia estructura y organización del sistema de educación básica en la Ciudad de México. A diferencia del proceso de federalización educativa experimentado en el resto de las entidades federativas del país desde 1992, la Ciudad de México ha mantenido un sistema de educación básica “dependiente” de la SEP, lo cual ha implicado que una parte importante de las propuestas educativas impulsadas provengan y sean gestionadas desde el nivel federal.

Esta falta de descentralización del sistema de educación básica, representaría uno de los desafíos que, desde la mirada de la secretaria de educación, Rosaura Ruíz, tendría que enfrentar la SECTEI para romper la inercia de la falta de participación de las autoridades educativas locales en la definición de la política educativa y las reformas curriculares nacionales.

A lo anterior se añadiría que en el 2018 el sistema de educación en la Ciudad de México representaba el segundo sistema educativo más grande del país, después del Estado de México. Además de contar con el sistema de educación básica de mayor cobertura a nivel nacional. Esta complejidad habría de acompañarse de la diversidad de sectores, grupos, migrantes y pueblos indígenas que integraban el sistema educativo de la entidad. En el caso de los pueblos indígenas se reconocía que en la ciudad habitaban 1,004, 525 personas que se identificaban o autoadscribían como parte de estos, lo que representaba el 11.3%

del total de la población (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2007; Gobierno de la Ciudad de México, 2019).

Por otro lado, persistían profundas desigualdades sociales que marcaban al sistema de educación básica en la entidad. Este aspecto era notorio al interior y entre las dieciséis Alcaldías de la Ciudad de México, particularmente en aquellas en las que habitaban comunidades o pueblos indígenas (Gobierno de la Ciudad de México, 2019).

En este contexto, la SECTEI habría de representar la principal institución del nuevo gobierno para definir y reorientar el sistema educativo en la ciudad, además de garantizar, en el marco de la Constitución política de la Ciudad de México (Gaceta Oficial de la Ciudad de México, 2017), el acceso igualitario a la educación en todos los niveles, desde educación inicial hasta educación superior, teniendo entre sus finalidades reducir las desigualdades sociales y favorecer el reconocimiento de los distintos grupos y sectores sociales y culturales de la ciudad.

De acuerdo con lo anterior, el decreto de creación de la SECTEI (SECTEI, 2019a), estableció entre sus principales funciones treinta y tres atribuciones que harían frente a las características y dificultades que prevalecían en el sistema educativo de la Ciudad de México. Entre dichas atribuciones seis estarían dirigidas de forma directa a la educación básica.

I. Ejercer las facultades y atribuciones que en materia educativa, de ciencia, tecnología e innovación se establecen para la Ciudad en la Constitución Federal y en la Constitución Local, las leyes y demás disposiciones jurídicas internacionales, federales y locales (...);

III. Elaborar, impulsar y verificar el cumplimiento de las políticas públicas en materia educativa, de desarrollo científico, tecnología e innovación, así como su coordinación con los programas sectoriales correspondientes. **Al ejecutar dichas políticas y programas públicos, vigilará el cumplimiento de los principios de gratuidad y laicidad de la educación, elevar la calidad de la misma, los principios de equidad y no discriminación entre las personas**, así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos;

XI. Diseñar, elaborar y ejecutar políticas públicas, planes, programas y acciones de promoción, difusión, sistematización y consulta en **programas sobre educación de calidad**, para el desarrollo científico, tecnológico, artístico, cultural, pedagógico, de innovación tecnológica, educación física y de protección al ambiente con los organismos e instituciones competentes tanto nacionales como internacionales, público y privados;

XVI. Desarrollar, ejecutar y promover todo tipo de **programas de apoyo social** que incidan en el proceso educativo en la Ciudad, dirigidas; entre otras, **preferentemente a los grupos y zonas con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y/o sociales de marginación.**

XVIII. Coordinar y proponer a las autoridades locales y federales competentes la rehabilitación, mantenimiento y construcción de escuelas públicas de la Ciudad, a fin de contribuir a **eleva los niveles y la calidad de la educación**, así como el adecuado funcionamiento de las instalaciones en la Ciudad;

XXVIII. Contribuir en conjunto con otras autoridades y dependencias, locales y federales, en la formación de calidad de los maestros, revisión de planes y programas de estudios y en la elaboración de material didáctico (SECTEI, 2019a, Artículo 33).

Aun cuando la narrativa de Claudia Sheinbaum y los primeros planteamientos de la secretaria de educación, Rosaura Ruíz, parecían en consonancia con el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, en cuatro de las seis atribuciones se mantuvo como base la noción de calidad educativa, es decir, como una aspiración y columna del sistema de educación básica en la Ciudad de México. Esto a contracorriente de los planteamientos de la 4T.

En el marco de estas tensiones, el Programa de Gobierno 2019-2024 de la Ciudad de México (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), resaltó la función de la SECTEI en el proceso de transformación que habría de iniciarse en la ciudad —según lo referido por la Jefa de Gobierno en la toma de protesta—, con el propósito de disminuir las desigualdades históricas y promover la formación de una ciudadanía activa desde una perspectiva de diversidad, en articulación con los principios de equidad y no discriminación.

Desde dicha perspectiva y principios, el Programa de Gobierno 2019-2024 de la Ciudad de México (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), asumió como planteamiento central la necesidad de impulsar la construcción de un gobierno honesto y austero que cambiara el rumbo de la ciudad y diera solución a los problemas de movilidad, agua, espacios públicos, vivienda, salud, cultura y educación.

Para concretar lo anterior se definieron seis ejes que, de acuerdo con el propio Programa de Gobierno 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), orientarían las acciones específicas de la nueva administración con el fin de garantizar la transformación de la Ciudad de México (véase tabla 16).

Tabla 16. Ejes del Programa de Gobierno 2019-2024 de la Ciudad de México

Ejes

Eje 1. Igualdad y derechos	El acceso, abastecimiento y disfrute equitativo de los servicios de educación, salud, vivienda, protección social y actividades deportivas son fundamentales para construir una ciudad incluyente y solidaria. En la igualdad de derechos debemos reconocer, valorar y reforzar nuestra
----------------------------	---

	diversidad eliminando la vulnerabilidad que emana de prácticas discriminatorias
Eje 2. Ciudad sustentable	El Programa de Gobierno busca conseguir un desarrollo económico sustentable que fortalezca la capacidad para generar empleos en las diversas actividades productivas de la ciudad, sin detrimento del medio ambiente y promoviendo la generación de nuevas fuentes de energía renovable y empresas ambientales
Eje 3. Más y mejor movilidad	Se contempla en este Programa como política prioritaria, resolver los problemas de movilidad integrando los diversos servicios e incrementando su calidad
Eje 4. Cero agresión y mayor seguridad	Es una política prioritaria realizar un gran esfuerzo para aumentar la seguridad pública y reducir los actos delictivos y de violencia. Una ciudad solidaria requiere instituciones de justicia que garanticen la igualdad de los ciudadanos ante la ley
Eje 5. Capital cultural de América	Una de las mayores riquezas de nuestra ciudad es el acervo cultural milenario. Entendida la cultura como los modos de vida, los valores y creencias, además de la creación y las finas artes, se constituye este eje en una política prioritaria para fomentar la paz y la integración social
Eje 6. Innovación y transparencia	Un nuevo orden institucional y normativo es necesario para reforzar la participación ciudadana en la construcción de una ciudad solidaria e incluyente. El apoyo en los recursos que nos proporciona la ciencia y la tecnología permitirá el acceso permanente de los ciudadanos a la información

Fuente: Gobierno de la Ciudad de México, 2019.

Para el tema educativo, el Eje 1. Igualdad y derechos, habría de orientar las acciones necesarias para buscar garantizar el acceso a los servicios educativos de la ciudad en todos los niveles, desde la educación básica hasta la educación superior, considerando la educación como un derecho fundamental y necesario para impulsar la consolidación de una ciudad inclusiva.

A esta concepción de educación se añadieron otros derechos complementarios, relacionados con la salud, la cultura física y el deporte, la vivienda, los derechos hacia las mujeres y los pueblos y comunidades indígenas, considerados como derechos no excluyentes y necesarios para todas y todos los habitantes de la ciudad (Véase tabla 18).

Tabla 17. La educación como un derecho desde el Programa de Gobierno 2019-2024

- Derecho a la educación
- Derecho a la salud
- Derecho a la cultura física y el deporte
- Derecho a la vivienda
- Derecho de las mujeres
- Derecho de los pueblos y comunidades indígenas

Fuente: Gobierno de la Ciudad de México, 2019.

De acuerdo con el Programa de Gobierno 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), el cumplimiento efectivo del derecho a la educación representaría un elemento sustancial para valorar, reconocer y “reforzar” la diversidad que caracteriza a la Ciudad de México, lo cual, según dicho documento, habría de “obligar” al nuevo gobierno a generar acciones para eliminar la marginación y “vulnerabilidad” de los grupos y sectores excluidos, entre los cuales prevalecían los pueblos y comunidades indígenas, poblaciones con discapacidad o en situación de calle.

Para garantizar el derecho a la educación, el Programa de Gobierno 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), definió cinco líneas de acción, cada una con acciones específicas que tendrían como finalidad generar las condiciones y mecanismos necesarios para consolidar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, desde el nivel de educación inicial hasta la educación superior (Véase tabla 18).

Tabla 18. El derecho a la educación en la Ciudad de México

Líneas de acción	Acciones específicas
Ampliar y fortalecer la educación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Sistema de Educación Inicial de la Ciudad de México que fortalece el sistema de cuidados establecido en la Constitución. • Gratuidad en los Centros de Atención Infantil del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (cais-dif) y de los Centros de Desarrollo Infantil de las Alcaldías (cendis) Quintuplicar la matrícula de atención en la educación inicial pública de la ciudad (de 45 días a 3 años) en el periodo de gobierno. • Fortalecer la formación de nivel licenciatura para las y los docentes de educación inicial. • Apoyo a los Centros Comunitarios Infantiles inscritos en el padrón de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, para la mejora de sus instalaciones.
Apoyar a la Secretaría de Educación Pública Federal en la mejora integral de la educación básica en la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a la SEP en la reconstrucción de las escuelas de educación básica dañadas en el sismo del 19 de septiembre de 2017. • Revisión estructural por parte del Instituto para la Seguridad de las Construcciones en colaboración con la Sociedad Mexicana de Ingeniería Estructural, de todas las escuelas públicas de educación básica de la ciudad, para garantizar su seguridad. • En coordinación con el gobierno federal y las Alcaldías, atender de manera paulatina el mantenimiento mayor y la construcción de planteles educativos donde hay carencias. • Programa Mejor Escuela que consiste en entregar recursos económicos para el mantenimiento menor de las escuelas a padres y madres de familia, a partir de opciones acordadas en asambleas. Cada año se entregarán en promedio entre 50 mil y 250 mil pesos para todos los planteles dependiendo de la matrícula y el tamaño del plantel educativo.

- A partir de 2019 se duplica el apoyo que se otorga a las familias, para útiles y uniformes escolares.
- A partir del primer semestre de 2019 el programa de desayunos escolares, que consiste en un grupo de alimentos nutritivos fríos, se amplía a todas las escuelas de educación básica, incluyendo alimentos en escuelas vespertinas. A partir de 2020 el programa deberá incluir alimentos completos y calientes.
- Apoyo a la formación de profesores, en particular en matemáticas y ciencias, a partir de convenios con universidades públicas que tienen sede en la ciudad.
- Programa extracurricular de actividades culturales, deportivas y científicas en las escuelas.
- Programa de prevención y atención al acoso y violencia escolar: Lunes por la educación para la paz. La Jefa de Gobierno, los secretarios, subsecretarios y algunos directores generales impartirán pláticas todos los lunes y entregarán materiales educativos que fomenten la inclusión, la no discriminación y la disminución de la violencia en las secundarias públicas de la ciudad.

Fortalecer y ampliar la cobertura de la educación media superior en las demarcaciones periféricas

- Con la participación de docentes, padres y madres de familia se fortalecerá la educación integral en las preparatorias del Instituto de Educación Media Superior.
- Terminar e incorporar al IEMS, el edificio educativo construido por la Alcaldía de GAM; construir y poner en marcha 4 planteles más en las demarcaciones de la periferia de la ciudad, para alcanzar una cobertura adicional de 4,500 jóvenes.
- Generar con la SEP, el IPN y la UNAM, programas de movilidad educativa en el nivel bachillerato

Fortalecer y ampliar la cobertura de la educación superior pública

- Fortaleceremos, respetando su autonomía, a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Colaboraremos con el gobierno federal en la construcción de 10 Escuelas de Educación Superior del Sistema Benito Juárez. Colaboraremos con los Centros de Educación Superior y Universidades Públicas con sede en la Ciudad de México para generar esquemas que permitan la ampliación de la matrícula.
- Crearemos el Instituto de Educación Superior Pública Rosario Castellanos con 5 planteles educativos, 2 de los cuales están construidos en Coyoacán y GAM, pero funcionan en malas condiciones. El objetivo es que ningún joven que desee estudiar la Universidad sea rechazado por no encontrar espacio en el sistema educativo.
- Generar con la SEP, el IPN y la UNAM, programas de movilidad educativa en el nivel licenciatura.

Pilares: Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes

- Construcción y adecuación de espacios públicos para la formación de 300 Pilares en las colonias, barrios y pueblos de mayor carencia en el acceso a derechos.
- En 2019 estarán funcionando 150 y en 2020 los 300. 98 En 2019, incorporar 8,432 promotores educativos, más de 3,000 promotores culturales y cerca de 2000 promotores deportivos para la atención de 1,176,000 usuarios.
- Ofrecer asesorías para el estudio en línea de primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores.
- Poner a disposición de los jóvenes, tutores y equipamiento de computadoras además de conectividad a Internet, para el

funcionamiento de las Ciberescuelas que impartirán talleres para desarrollar habilidades cognitivas, digitales y emocionales.

- Realizar talleres para el aprendizaje de técnicas de producción y prestación de servicios de calidad; de formación para la organización, la producción y capacitación para la comercialización exitosa.
- Ofrecer el aprendizaje de oficios creativos y comercialización de productos, así como el apoyo económico inicial a las mujeres para constituir una cooperativa o una pequeña empresa.
- Equipar los Pilares para impartir talleres de artes y oficios para el desarrollo de habilidades artístico-culturales.
- Generar una amplia activación física en diversas zonas de la ciudad a partir de promotores deportivos apoyados con becas por el Gobierno de la Ciudad.

Fuente: Gobierno de la Ciudad de México, 2019.

Los primeras cuatro Líneas de acción correspondieron a cada uno de los niveles educativos del sistema de educación en la Ciudad de México —es decir, educación inicial, educación básica, educación media superior y educación superior—, mientras que la Línea de acción de Pilares: Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes, se mantendría como una línea de acción extraescolar dirigida a aquellos sectores o grupos que por condiciones de desigualdad y marginación no han accedido a los espacios escolarizados.

En el caso específico de la Línea de acción de Apoyo a la Secretaría de Educación Pública Federal en la mejora integral de la educación básica en la ciudad, en el desarrollo del Programa de Gobierno 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019) se parte de reconocer la falta de federalización del sistema de educación básica como una limitante del tema educativo. Esta característica se expresó en la definición de nueve acciones específicas, de las cuales la mayoría estarían limitadas al acceso escolar, a la generación de apoyos económicos o de alimentación y al mantenimiento de la infraestructura educativa. Sin embargo, dentro de estas nueve acciones sobresalieron tres acciones específicas orientadas a la formación de docentes, al impulso de programas extracurriculares y la definición de un programa de prevención y atención al acoso escolar.

Aun cuando las últimas tres acciones parecieron importantes para impulsar la educación básica en la Ciudad de México, en su definición mantuvieron un carácter restringido y en tensión con los planteamientos generales de la Nueva Escuela Mexicana; particularmente las acciones orientadas a la generación de actividades extracurriculares, las cuales

parecieron presentarse como el espacio o mecanismo para focalizar el reconocimiento de “la diversidad”, restringida a los pueblos y comunidades indígenas.

Este planteamiento se mantuvo en la Línea de acción de Pilares: Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes, que, según el Programa de Gobierno 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), tendría como finalidad contribuir al ejercicio efectivo del derecho a la educación con la instalación de centros comunitarios en colonias, pueblos o barrios de menor desarrollo social y altos niveles de violencia, en los cuales — de acuerdo con el diagnóstico del propio Programa de Gobierno 2019-2024—, tendían a concentrarse los pueblos y comunidades indígenas.

La idea de la creación de PILARES se presentó como un planteamiento central de las acciones del proyecto educativo que se impulsaría en la Ciudad de México. Por lo que en la toma de posesión de la Jefa de Gobierno, Claudia Sheinbaum, se destinó un tiempo importante para describir el propósito y funcionamiento de dichos centros, destacando que en las Alcaldías, barrios o colonias con representación de pueblos y comunidades indígenas se destinaría un PILAR para atender su formación específica.

La creación de centros focalizados, como se presentó la idea de PILARES en el Programa de Gobierno 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), no fue reciente en la Ciudad de México. En el 2007 frente a las dificultades del proceso de federalización del sistema educativo en la entidad, la Secretaría de Educación del entonces Distrito Federal impulsó la fundación de Centros de Transformación Educativa (CTE) en cada una de las delegaciones.

Los CTE estuvieron destinados a ofrecer educación básica a poblaciones consideradas en situación de vulnerabilidad o marginación en el Distrito Federal, entre ellas, las poblaciones indígenas, los niños y jóvenes con discapacidad, así como a jóvenes y adultos sin educación básica concluida (Arnaut, 2008).

A pesar de que los CTE tuvieron la intención de sumarse a las acciones promovidas desde las escuelas de educación básica, la falta de atribuciones para acceder a los planteles escolares afectó esta posibilidad, por lo cual se optó por promover su funcionamiento en

espacios como mercados, parques o canchas deportivas, teniendo como resultado un impacto menor al esperado.

A esta idea de acciones focalizadas se sumó la concepción de derechos de los pueblos indígenas en la Ciudad de México, en la cual se reafirmó el planteamiento de la Jefa de Gobierno en torno la creación de un PILAR para cada pueblo y comunidad indígena, señalando, además, que en cada uno de los centros destinados para esta población se habría en enseñar la lengua náhuatl. Por otro lado, se destacó la creación de la Secretaría de los Pueblos Originarios y la Escuela Plurilingüe de la ciudad, como una de las acciones prioritarias que el gobierno habría de impulsar.

En este entramado de tensiones y condicionantes, la SECTEI habría de encabezar y orientar el proyecto educativo de la Ciudad de México y de forma particular definir la política educativa que dirigiría el sistema de educación básica, en articulación con la política educativa nacional y las aspiraciones de la 4T. Este aspecto tendría que expresarse en la reestructuración de la Secretaría de Educación del Distrito Federal y la reorientación de sus funciones a partir de las atribuciones encomendadas a la nueva dependencia.

El tránsito de una dependencia a otra y la formulación de la política educativa para la educación básica en la ciudad, estuvieron marcados por fuertes pugnas entre los sectores afines al nuevo gobierno y las expectativas en torno a Claudia Sheinbaum, con aquellos grupos que, al igual que había sucedido con la llegada de AMLO a la presidencia nacional, cuestionaban la transformación de las estructuras ya legitimadas.

4.3 La Nueva Escuela Mexicana y la educación intercultural en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.

Ciudad de México a mayo de 2019

La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (...) es una fusión entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de Ciencia y Tecnología. Estamos creando una secretaría nueva (...). La Secretaría de Ciencia y Tecnología fue creada por René Drucker y tienen antecedentes importantes, en cambio la Secretaría de Educación tenía un rezago importante como Secretaría de Educación. (...) En los últimos años se abandonó el promover la educación en la Ciudad de México (...).

[Para consolidar el proyecto educativo de la ciudad] las autoridades educativas de cada nivel tienen que buscar que los alumnos egresen de los estudios que les corresponden. Que lo hagan con un alto nivel académico, eso es el objetivo central. Para ello tienen que tener las condiciones de infraestructura, las políticas y los programas idóneos para lograr que la mayoría de los alumnos terminen con un buen nivel académico. Es el reto de las instituciones educativas (...).

En cuanto a la educación básica particularmente, no tenemos los resultados deseables. En la Ciudad de México, como en el resto del país, hay un rezago importante en los niveles educativos de educación primaria y de educación secundaria. Falta un fortalecimiento de la infraestructura en todas las escuelas. También es necesario que los profesores estén actualizados, que estén en permanente formación académica para que las niñas, niños y jóvenes tengan los niveles que requieren para continuar con sus estudios (...).

La educación básica depende de la Secretaría de Educación Pública, por ello estamos trabajando muy cercanamente con la autoridad educativa federal, tenemos un trabajo colaborativo constante. Tenemos en curso programas y diplomados para docentes en el área de matemáticas, pero vamos a tener en todas las áreas. También hemos acordado hacer materiales para niñas y niños (Canal Alcanzando el conocimiento. Discurso de la secretaria de educación pública de la Ciudad de México, Rosaura Ruíz Rosaura Ruiz. Mayo de 2019).

El surgimiento de la SECTEI y la consolidación de los planteamientos del proyecto educativo trazado en el Programa de Gobierno 2019-2024 de la Ciudad de México (Ciudad de México, 2019), buscó representar una ruptura —un antes y un después— en la inercia del sistema educativo de la ciudad; sin embargo, la permanencia de una narrativa centrada en la “calidad educativa” y el impulso de acciones compensatorias para la atención a la “diversidad” se presentó como un aspecto condicionante, particularmente para la noción de educación intercultural.

La perspectiva de diversidad y los principios de equidad y no discriminación impulsados por el Gobierno de la Ciudad de México, estuvieron envueltos por la narrativa dominante en el SEN desde finales del siglo XX, y que, como se ha referido en otros trabajos (Carranza y Martínez, 2019) se intensificó en la definición de la política educativa mexicana a partir del año 2000, de manera particular en la reforma de la educación básica en el 2017.

En este contexto, y en articulación con el Programa de Gobierno 2019-2024 de la Ciudad de México (Ciudad de México, 2019), la SECTEI definió cuatro objetivos específicos que, en el marco de sus atribuciones (SECTEI, 2019a), buscarían orientar su acción en el sistema educativo de la ciudad, y de forma específica en el sistema de educación básica:

- Impulsar permanentemente el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de programas, proyectos y otras acciones, para que los estudiantes cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan el desarrollo pleno de sus capacidades y de los valores que demanda una sociedad democrática e igualitaria.
- Promover continuamente el aumento de la equidad en el acceso a una educación formal con estándares de calidad mediante la implementación de estrategias para abatir la deserción escolar, con especial atención hacia las personas en desventaja y condiciones de vulnerabilidad.
- Fortalecer eficientemente las habilidades de aprendizaje presencial y a distancia a través de potenciar las capacidades para el uso de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) como herramientas para acceder y compartir información, y producir conocimiento.
- Mejorar la calidad de vida de la población de la Ciudad de México a través del apoyo a proyectos y actividades que promuevan el desarrollo tecnológico, científico e innovador de la Ciudad, por medio de la vinculación con la academia, el gobierno, los sectores productivos y la sociedad civil (SECTEI, 2019a)

En contraste con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de estudio 2022, de asumir la educación intercultural como uno de los aspectos sustanciales de la educación nacional, así como de distanciarse de los planteamientos neoliberales de la educación, la noción de calidad —asumida desde el propio decreto de creación de la SECTEI—, se profundizó y concretó en la incorporación de otros conceptos derivado de las políticas neoliberales en el campo educativo, entre ellos los de eficiencia, estándares de desempeño y productividad, los cuales se mostraron como un rasgo distintivo y necesario en la definición de la política educativa impulsada en la educación básica de la Ciudad de México.

A la incorporación de dichos planteamientos se añadió el término de poblaciones o grupos “en desventaja” o en “situación de vulnerabilidad”, que mantiene una posición que advierte en la diferencia —social, cultural, lingüística o religiosa— un “problema” o “carencia individual”, al centrar la atención en el sujeto y no en las condiciones de desigualdad, marginación y exclusión en las que está inserto. Este planteamiento resulta contrario a la perspectiva que se intenta promover desde el proyecto educativo de la 4T.

Aun con esta tensión, de acuerdo con la secretaria de educación, Rosaura Ruíz, la SECTEI contribuiría a la creación de una educación integral, desde la educación inicial hasta educación superior, siguiendo las aspiraciones de la 4T. Por lo que señaló que la educación

básica impulsada en la Ciudad de México respondería a las expectativas generadas en torno a MORENA y al proceso profundo de transformación impulsado a lo largo del país por AMLO.

Para lograr lo anterior —según lo referido por la secretaria de educación en el fragmento citado al inicio de este subtema—, la creación de la SECTEI requirió de la reorganización y reorientación de la estructura heredada por la Secretaría de Educación del Distrito Federal. En este proceso de reestructuración, fue necesaria la conformación de dos subsecretarías, una correspondiente al tema educativo, denominada como Subsecretaría de Educación y otra relacionada a los temas de innovación y tecnología, definida como Subsecretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación.

La Subsecretaría de Educación tendría cuarenta atribuciones específicas para orientar sus funciones dentro de los niveles de educación inicial, educación básica y educación media superior. Dentro de estas atribuciones se mantuvo como una de las principales aspiraciones del sistema educativo de la Ciudad de México el logro de la calidad educativa, de forma particular en las atribuciones XXIV, XXV, XXVI y XXVII:

- XXIV. Desarrollar y facilitar en todas las áreas de la Secretaría el uso de normas, metodologías y herramientas de evaluación de la **calidad de los servicios educativos** de la Ciudad de México para su mejoramiento;
- XXV. Difundir entre las Unidades Administrativas de la Secretaría los programas, políticas y criterios técnicos en materia de calidad, innovación y modernización para **eleva la calidad de la educación en todos sus niveles**;
- XXVI. Promover la **capacitación en materia de calidad** al personal que forma parte del Sistema Educativo de la Ciudad de México;
- XXVII. Fomentar en las escuelas del Sistema Educativo de la Ciudad de México y a las distintas Unidades Administrativas de la Secretaría, los conceptos de **calidad y mejora continua de los servicios educativos**; (SECTEI, 2019a, p. 189).

En cuanto al reconocimiento de la “diversidad” —asociada a los “grupos desfavorecidos” o en “situación de vulnerabilidad”— en el sistema educativo de la ciudad, las atribuciones de la Subsecretaría de Educación se limitaron a la figura de los pueblos indígenas. Como se puede leer en las atribuciones XXII y XXIII:

- XXII Implementar en todos los niveles educativos en la Ciudad de México, programas que promuevan el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los **pueblos indígenas**;
- XXIII. Establecer y coordinar programas para impartir la **educación básica indígena**, atendiendo a la conservación y preservación de sus tradiciones, costumbres y valores culturales (SECTEIa, 2019, p. 183).

Tanto la narrativa en torno a los planteamientos de “calidad educativa”, como el reconocimiento de la diversidad, limitada a la figura de los pueblos indígenas, y de forma específica a la diversidad lingüística, permeó la organización y las funciones específicas de las dos Direcciones Generales, las seis Direcciones de área y las doce Subdirecciones que integrarían la Subsecretaría de Educación; sin embargo, algunas con un mayor énfasis, entre ellas, la Dirección General de Desarrollo Institucional, así como las Direcciones de área y las Subdirecciones que le conforman (Véase tabla 19).

Tabla 19. Direcciones generales y dirección área de la Subsecretaría de educación

Direcciones generales	Direcciones de área	Subdirecciones de área
Dirección General de Desarrollo Institucional	Dirección de Asuntos Académicos	Subdirección de Formación Académica
		Subdirección de Apoyo a la Docencia
	Dirección de Educación Continua	Subdirección de Materiales Educativos
		Subdirección de Educación a Distancia
Dirección de Integración Tecnológica Pedagógica	Subdirección de Actividades Deportivas	
	Subdirección de Educación para la Salud	
Dirección Ejecutiva de Educación de Bachillerato y Estudios Superiores	Dirección de Programas de Bachillerato	Subdirección de Bachillerato en Línea
		Subdirección de Programas de Estudio de Nivel Medio Superior
	Dirección de Estudios de Pregrado y Postgrado	Subdirección de Estudios de Pregrado y Postgrado Presencial
		Subdirección de Estudios de Pregrado y Postgrado a Distancia
Dirección de Acervo Bibliohemerográficos	Subdirección de Colecciones Físicas	
	Subdirección de Atención a Usuarios	

Fuente: Elaboración a partir de SECTEI, 2019a.

La Dirección de Desarrollo Institucional tendría un papel fundamental en la definición de las acciones orientadas al sistema de educación básica en la Ciudad de México. Para ello se definieron diecisiete atribuciones específicas, que, en el marco de las atribuciones de la Subsecretaría de Educación, dieron continuidad a la noción de calidad educativa, al tiempo de retomar el concepto de eficiencia. Esta narrativa se mantuvo como columna vertebral de dichas atribuciones, desplazando la idea de atención a pueblos indígenas, como se puede observar:

- III. Promover las oportunidades que favorezcan la máxima cobertura y **calidad de la educación** en la Ciudad de México;
- V. Impulsar la comunicación interna, el trabajo colegiado y la vinculación entre las Unidades Administrativas para desarrollar acciones estratégicas que mejoren la **calidad educativa en la Ciudad de México**;
- VII. Coordinarse con las Unidades Administrativas de la Secretaría los programas, políticas y criterios técnicos en materia de calidad, innovación y **modernización para elevar la calidad de la educación** en todos sus niveles;
- IX. Brindar asesoría a las escuelas del Sistema Educativo de la Ciudad de México y a las distintas Unidades Administrativas de la Secretaría, respecto de los **conceptos de calidad y mejora continua de los servicios educativos**;
- X. Diseño de metodologías y herramientas de **evaluación de la calidad de los servicios educativos** de la Ciudad de México para su mejoramiento dirigidos a las distintas Unidades Administrativas de la Secretaría;
- XII. Autorizar estrategias, lineamientos y criterios técnicos a que deberán sujetarse las Unidades Administrativas de la Secretaría, en relación con los programas de **modernización educativa, calidad total y mejora de procesos de enseñanza aprendizaje**;
- XIII. Establecer entre las Unidades Administrativas de la Secretaría, los programas, políticas y criterios técnicos en materia de **calidad, innovación y modernización en materia educativa**;
- XIV. Formular de manera sistemática y permanente, en coordinación con las Unidades Administrativas de la Secretaría y las entidades especializadas competentes, **la evaluación de la calidad y eficacia de la educación de la Ciudad de México**, para el cumplimiento de las políticas, objetivos, programas, proyectos, actividades, compromisos y el impacto de los mismos; (SECTEI, 2019a, p. 187).

En el marco de estas atribuciones, las Direcciones de Asuntos Académicos, Educación Continua e Integración Tecnológica Pedagógica, que integran la Dirección General de Desarrollo Institucional, asumieron como parte de sus funciones fundamentales promover acciones de seguimiento para impulsar y valorar la calidad y eficiencia de los procesos pedagógicos, así como las funciones y el desempeño de todos los actores educativos. Como se puede leer en una de las cuatro funciones definidas para la Dirección de Asuntos Académicos:

- Formular estrategias que permitan valorar **la calidad y la eficiencia** de las acciones de formación de los docentes, padres y agentes educativos, mediante el desarrollo de didácticas específicas, recursos, materiales y medios audiovisuales y digitales que fomenten el pensamiento lógico, crítico, científico y humanista en modalidades presenciales y a distancia (SECTEI, 2019a, p. 188).

Por otro lado, a los planteamientos de la calidad educativa se añadiría la narrativa de atención pedagógica a grupos o poblaciones en situación de vulnerabilidad como una de

las principales funciones de la Dirección de Educación Continua. Dentro de estas funciones se especificaron las acciones de formación docente, el desarrollo de didácticas especializadas y la generación de materiales educativos como una tarea prioritaria:

- Coordinar la generación de programas de formación docente, recursos materiales y medios educativos impresos, digitales y audiovisuales, para favorecer el aprendizaje independiente de las niñas, niños y adolescentes en **condición de vulnerabilidad** escolar, que asisten a los centros públicos de educación primaria y secundaria.
- Coordinar la generación de recursos materiales y medios educativos impresos, digitales y audiovisuales, para favorecer el aprendizaje independiente de las niñas, niños y adolescentes en **condición de vulnerabilidad escolar**, mediante acciones que convoquen el talento profesional y creativo de las universidades, personas y/o instituciones de la Ciudad de México (SECTEI, 2019a, p. 189).

Aunado a la noción de vulnerabilidad, la Dirección de Integración Tecnológica Pedagógica incorporó como planteamiento central de sus funciones el fomento a una cultura de la paz y el respeto a la diversidad para el logro de una ciudad inclusiva e equitativa. Incorporando con ello un planteamiento más a la construcción de la narrativa institucional de la SECTEI y de forma particular la Subsecretaría de educación. Como se puede leer en el siguiente fragmento:

- Formular proyectos en educación física, deporte y salud a través de estrategias que fomenten una cultura de paz y respeto a la diversidad en entornos educativos para contribuir a la construcción de sociedades inclusivas y equitativas (SECTEI, 2019a, p. 191).

En este entramado, las Subdirecciones de área, correspondientes a cada dirección, mantendrían dentro de sus funciones específicas distintos planteamientos en torno a la noción de calidad educativa, con particular énfasis en la construcción de mecanismos de seguimiento y la “medición” de aprendizajes. Algunas con mayor o menor énfasis, como se vislumbra en la Subdirección de Formación Académica de la Dirección de Asuntos Académicos que estableció como una de sus funciones:

- Diseñar un sistema de **evaluación de la calidad y eficacia de las estrategias** de atención a la primera infancia que se implementen en los Centros de Atención y Cuidado Infantil públicos y la educación básica de la Ciudad de México, mediante la identificación de los elementos que permitan establecer el cumplimiento de los objetivos y la valoración de su impacto (SECTEI, 2019a, p. 188).

Este aspecto también destacó en las funciones específicas de la Subdirección de Educación a Distancia, correspondiente a la Dirección de Educación Continua, la cual tendría entre sus tareas principales:

Contribuir al diseño de sistemas de **medición y evaluación de los aprendizajes**, así como de las prácticas asociadas de enseñanza y gestión escolar del modelo para la prevención de la violencia y la

gestión de ambientes protectores en las escuelas de educación inicial y básica de la Ciudad de México (SECTEI, 2019a, p. 189).

Por otro lado, los planteamientos en torno al reconocimiento de la diversidad se concentraron en las funciones específicas de la Subdirección de Materiales Educativos de la Dirección de Educación Continua. Dentro de las funciones de esta subdirección destacó la continuidad de acciones para la atención a grupos considerados “vulnerables”, entre ellos los grupos con discapacidad, migrantes o de origen indígena, así como el desarrollo de instrumentos para la valoración y “medición” de rendimiento escolar.

A lo anterior se sumó la idea de promover el desarrollo de un modelo definido como “aula multicultural y diversa” para orientar la construcción de una enseñanza asistida en la educación básica:

- Elaborar propuestas de acción interinstitucional para contribuir a reducir los riesgos de rezago y deserción escolar de los estudiantes con discapacidad, o con trastornos neurológicos, socioemocionales y/o del comportamiento, indígenas y migrantes, a través **de la implementación de un modelo de aula multicultural y diversa en escuelas primarias y secundarias que fortalezca las estrategias educativas y formativas para la enseñanza asistida, multicultural y diversa, a fin de mejorar las condiciones de acceso, retención, permanencia y logro académico de estas poblaciones.**
- Instrumentar los procesos de diseño de los enfoques de atención, las estrategias de intervención presencial y en línea de los programas de formación y los recursos educativos de los modelos de atención a la vulnerabilidad escolar en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México, mediante la gestión de espacios de construcción colegiada e interdisciplinaria.
- Contribuir al diseño de sistemas de medición y evaluación de los aprendizajes, así como de las prácticas asociadas de enseñanza y gestión escolar mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico y evaluación formativa de estudiantes y grupos escolares de atención a la vulnerabilidad escolar, en escuelas primarias y secundarias.
- Evaluar las estrategias de intervención, los programas de formación docente y los recursos educativos para mejorar la educación asistida, multicultural y diversa de las niñas, niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad escolar.
- Promover la vinculación con las instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil para impulsar la implementación de materiales educativos y formación de los agentes educativos.
- Colaborar en los convenios interinstitucionales para proponer que los estudiantes universitarios realicen su servicio social y prácticas profesionales en los programas de fortalecimiento de educación básica (SECTEI 2019a).

La adopción de un modelo multicultural y de asistencia para la atención educativa a grupos con discapacidad, migrantes y pueblos indígenas, representó la punta de lanza de la propuesta educativa de la SECTEI en la educación básica de la Ciudad de México. En esta acción se habría de expresar la perspectiva de diversidad, los principios de equidad y no

discriminación, así como los ejes y las líneas de acción definidas desde el Programa de Gobierno 2019-2024 (Ciudad de México, 2019).

Dicho modelo representó la expresión concreta de los planteamientos asociados a una concepción reducida del concepto de “diversidad”, con frecuencia utilizado para hacer referencia a grupos específicos, entre ellos los pueblos indígenas, definidos como “vulnerables”. Desde esta concepción la SECTEI tendría que desarrollar propuestas educativas diferenciadas o específicas que “habilitaran” a los grupos “vulnerables” para facilitar su adaptación al sistema educativo escolar.

Al margen de dicha limitante, se definió como otra estrategia prioritaria el impulso de acciones orientadas a la construcción de una “inclusión educativa”, “paralela” al sistema educativo escolarizado de la Ciudad de México y alterna o transversal en la estructura y organización de las Direcciones Generales y Subdirecciones de la Subsecretaría de Educación y de Subsecretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación. La propuesta de inclusión educativa sería impulsada por la Coordinación General de Inclusión Educativa e Innovación, la cual mantendría una estructura y organización propia en la que se enmarcaría la propuesta de PILARES (véase tabla 20).

Tabla 20. Estructura de la Coordinación General de Inclusión Educativa

Dirección de área	Subdirecciones de área	Coordinaciones regionales
Dirección de Operación de Servicios de Educación Comunitaria	Subdirección Operativa Sur	33 coordinaciones
	Subdirección Operativa Poniente	25 coordinaciones
	Subdirección Operativa Centro y Oriente	26 coordinaciones
	Subdirección Operativa Norte	37 coordinaciones
	Subdirección Operativa Sur Poniente	34 coordinaciones
	Subdirección Operativa Iztapalapa	44 coordinaciones
Dirección de Contenidos y Métodos de Educación Comunitaria	Subdirección de Formación para la Educación Comunitaria	
	Subdirección de Educación para la Innovación y Conciliación	
	Subdirección de Coordinación Académica en Ciberescuelas	
Dirección de Educación Inclusiva, Intercultural y Bilingüe	Subdirección de Educación para la Autonomía Económica	
	Subdirección de Educación Intercultural y Bilingüe con Población Indígena y Migrante	

Subdirección de Inclusión Educativa de la Diversidad Sexual y Funcional	
---	--

Fuente: Elaboración a partir de SECTEI, 2019a.

La propuesta de PILARES fue referida como una de las líneas de acción prioritarias en el Programa de Gobierno 2019-2024 (Gobierno de la Ciudad de México, 2019), y considerada como una de las principales propuestas del gobierno de Claudia Sheinbaum en la Ciudad de México para favorecer la atención de los grupos históricamente marginados del sistema educativo escolar.

Para la concreción de la propuesta de PILARES, la estructura y la organización de la Coordinación General de Inclusión Educativa e Innovación tendría como base tres Direcciones de área que, de acuerdo con las atribuciones específicas de la Coordinación, habrían de definir acciones regionalizadas que contribuyeran a erradicar la discriminación, fomentar la participación de las comunidades indígenas e implementar mecanismos para el desarrollo de una educación intercultural e inclusiva dirigida a población “vulnerable”. Esta sería la primera vez que se hacía explícita la noción de educación intercultural en la definición de las acciones orientadas para el sistema educativo en la Ciudad de México.

Estas acciones estarían encabezadas de forma específica por la Dirección de Educación Inclusiva, Intercultural y Bilingüe, la cual tendría cuatro funciones principales, entre las cuales destacaron, por un lado, la continuidad de la perspectiva de vulnerabilidad, asociada de forma particular a los grupos con alguna discapacidad y a los pueblos indígenas y, por otro lado, la relación de la educación intercultural con la idea de consolidar un tipo de educación dirigida a la atención de grupos “vulnerables”, de manera específica para los pueblos indígenas:

- Planear la ejecución de programas, proyectos y acciones dirigidas, principalmente, a las **personas en situación de vulnerabilidad** en la Ciudad de México mediante la implementación de acciones y actividades en materia de inclusión educativa y económica, así como de interculturalidad, diversidad sexual y funcional.
- Promover la **inclusión educativa de las personas indígenas y migrantes** en la Ciudad de México para contribuir a erradicar la discriminación y favorecer el ejercicio de sus derechos humanos.
- Promover la inclusión educativa, de las personas de la diversidad sexual y de las personas con discapacidad en la Ciudad de México para contribuir a erradicar la discriminación y favorecer el ejercicio de sus derechos humanos.
- Coordinar la planeación de programas, estrategias y acciones para el fortalecimiento de la autonomía económica, y con ello, atender las necesidades educativas a lo largo de la vida e

incrementar las oportunidades de aprendizaje, capacitación y participación, **particularmente de las personas en condiciones de vulnerabilidad y exclusión.**

- Coordinar la relación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales para generar acciones que contribuyan al fortalecimiento de la autonomía económica y a mejorar la equidad, **la inclusión y el acceso a la educación no formal de las personas indígenas**, migrantes, sexo diversas y con discapacidad en la Ciudad de México (SECTEI, 2019a, p. 393).

La narrativa de vulnerabilidad y la noción de una educación intercultural dirigida a la atención de “grupos vulnerables”, particularmente hacia los pueblos indígenas, terminó por concretarse en las funciones específicas que habrían de orientar la intervención de la Subdirección de Educación Intercultural y Bilingüe con Población Indígena y Migrante -de la Dirección de Educación Inclusiva, Intercultural y Bilingüe. Dicha subdirección orientaría las acciones de educación intercultural impulsadas al interior de los PILARES a lo largo de la Ciudad de México, teniendo cinco funciones específicas:

- Implementar acciones de educación intercultural bilingüe para promover la inclusión educativa de la población indígena.
- Desarrollar talleres y acciones de educación intercultural para la población en general con enfoque en los Derechos Humanos de las poblaciones indígenas y migrantes para promover el reconocimiento, respeto y valoración de su identidad y cultura.
- Implementar estrategias orientadas a visibilizar a la población indígena y migrante, con el fin de promover su reconocimiento lingüístico cultural y el ejercicio de sus derechos en la Ciudad de México.
- Promover vínculos con instituciones gubernamentales y no gubernamentales para fortalecer el acceso y la inclusión a la educación no formal de la población indígena y migrante de la Ciudad de México.
- Elaborar informes periódicos de las acciones que se generan con el fin de monitorear el desarrollo de las actividades (SECTEI, 2019a, p. 395).

De manera que la noción de educación intercultural impulsada por la SECTEI tendría como rasgos particulares el planteamiento de una educación no escolarizada, dirigida a los pueblos indígenas como un mecanismo para su visibilización, e inclusión, en el sistema educativo de la ciudad. Este representaría el límite de la educación intercultural, la cual en consonancia con el modelo de aula multicultural y diversa para la enseñanza asistencial marcarían las tensiones de la definición de la política educativa en la ciudad y su impacto en los espacios escolarizados.

4.4 La educación intercultural en el marco del modelo multicultural y de asistencia en el sistema de educación básica en la Ciudad de México.

Ciudad de México a septiembre de 2019

Estoy convencida que el acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, al agua, al espacio público, a la movilidad sustentable, a la cultura y a un medio ambiente sano, generan condiciones para disminuir la violencia y sientan las bases para una prosperidad compartida. Presento a continuación los avances de estos nueve meses de gobierno en un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas. Hemos trabajado arduamente para regresar a la ciudad a un camino de honestidad (...). Hemos avanzado en la mayoría de las acciones que nos planteamos, pero si bien contentos por servir a la ciudadanía, apenas comienza la verdadera transformación (...).

En el campo educativo creamos el sistema de educación inicial gratuito de la Ciudad de México a partir del 1 de enero. Las estancias infantiles del DIF y de las alcaldías son gratuitas y hemos aumentado la matrícula en un 25%. (...). Por otro lado, estamos atendiendo, junto con la SEP, la reconstrucción de las escuelas dañadas por los sismos (...). Los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria pública recibieron el doble de apoyos de útiles y uniformes escolares. (...) Además, logramos el uniforme neutro (...). Para ampliar la matrícula de educación Superior pública, creamos una nueva universidad pública, el Instituto de Educación Superior Rosario Castellanos.

Por otro lado, una de las propuestas innovadoras de nuestro gobierno es la construcción y adecuación de espacios públicos para la formación de 300 puntos de innovación, libertad, arte, educación y saberes, PILARES. Cada PILARES tiene al menos una CIBER escuela que permite culminar con un nuevo modelo educativo, primaria, secundaria, preparatoria e incluso licenciatura. Talleres artísticos y culturales. Cursos de saberes para el empleo con apoyos de capital semilla, principalmente a mujeres y actividades deportivas (...)

En suma, como lo mencioné el 5 de diciembre. Llegamos al gobierno para entregar toda nuestra voluntad, determinación y capacidad para hacer de la Ciudad de México una ciudad segura y una ciudad en paz y estar a la altura de este pueblo maravilloso y de la Cuarta Transformación de la República (Canal Sheinbaum. Primer informe de gobierno. Septiembre 2019.).

Las tensiones que han acompañado al discurso de la educación intercultural en la definición del proyecto educativo de la Ciudad de México, y de manera particular la orientación de la política educativa para el sistema de educación básica en la entidad, han estado enmarcadas por la continuidad de la narrativa neoliberal de la educación y el reconocimiento reducido de la diversidad social, cultural y lingüística que ha caracterizado históricamente a la conformación y la dinámica de la ciudad.

Lo anterior se vio reflejado en el decreto de creación de la SECTEI, sus atribuciones y su estructura y organización interna, así como en las acciones específicas que, desde finales del 2018, se impulsó en el sistema educativo de la Ciudad de México. De forma específica aquellas acciones relacionadas con el reconocimiento de la diversidad y la noción de educación intercultural en la educación básica.

Desde inicios del 2019, la SECTEI impulsó dos acciones previstas en torno a dicho reconocimiento de la diversidad y el impulso de la educación intercultural, la primera relacionada con la definición y el desarrollo de un modelo de aula multicultural y diversa para la enseñanza asistida en la educación básica, enmarcada en las acciones generales de la Subsecretaría de Educación y de la Dirección General de Desarrollo Institucional. La segunda acción fue impulsada como una medida extraescolar por la Coordinación General de Inclusión Educativa, referida como el impulso de una educación intercultural bilingüe para pueblos y comunidades indígenas, en el marco de la Dirección de Educación Inclusiva, Intercultural y Bilingüe (véase tabla 21).

Tabla 21. Acciones para el reconocimiento de la diversidad y la educación intercultural en la educación básica de la Ciudad de México

Instancia	Dirección General	Dirección de área	Subdirección/proyecto
Subsecretaría de educación	Dirección General de Desarrollo Institucional.	Dirección de Educación Continua	Subdirección de Materiales Educativos Acción específica: Desarrollo de un modelo de aula multicultural y diversa para la enseñanza asistida en la educación básica
Coordinación General de Inclusión Educativa	Dirección de Educación Inclusiva, Intercultural y Bilingüe		Subdirección de Educación Intercultural y Bilingüe con Población Indígena y Migrante Acción específica: Impulsar una educación intercultural bilingüe para promover la

visibilización e inclusión educativa de la población indígena.

Fuente: Elaboración a partir de SECTEI, 2019a.

Las dos acciones tuvieron como base la perspectiva de diversidad y harían énfasis en la noción de “grupos vulnerables”, entre los cuales permanecería la figura de los pueblos indígenas como referente principal. Para la consolidación de las dos acciones se habrían de definir, trazar e impulsar propuestas pedagógicas y curriculares específicas que —siguiendo la narrativa de la SECTEI— deberían garantizar la inclusión de dichos grupos en el sistema educativo escolar de la ciudad y favorecer su rendimiento escolar.

Las propuestas pedagógicas y curriculares derivadas de ambas acciones tuvieron distintos matices y algunos elementos de complementariedad, particularmente en la idea de centrar su esfuerzo en hacer visible y focalizar medidas de atención educativa en la figura de los pueblos indígenas, considerando el reconocimiento de la diversidad lingüística —centrada en la noción exclusiva de lengua indígena— como un elemento prioritario. Desde este marco se apuntaron distintos procesos para la definición y el desarrollo de dichas acciones.

En el caso de la definición y el desarrollo del modelo de aula multicultural y diversa para la enseñanza asistida en la educación básica, de acuerdo con la propia SECTEI (SECTEI, 2020a) y la Dirección General de Desarrollo Institucional, desde principio del 2019 se inició la construcción de un diagnóstico que permitiera identificar las necesidades en los procesos de formación continua y actualización de los docentes de educación básica de la Ciudad de México para promover y fortalecer los procesos de intervención pedagógica y didáctica para la atención a población definida en situación de vulnerabilidad escolar.

De acuerdo con la Dirección General de Desarrollo Institucional (SECTEI, 2020a), la construcción del diagnóstico permitiría trazar las bases conceptuales y metodológicas para promover y fortalecer los conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para consolidar una ruta de intervención educativa acorde a las características de las escuelas de educación básica y a las necesidades de las comunidades o grupos en vulnerabilidad.

Lo anterior debería sentar la base para el establecimiento de una ruta de intervención educativa y el diseño de recursos pedagógicos (materiales educativos, programas de formación, plataformas de seguimiento, entre otros) que permitieran orientar la práctica

docente y el desarrollo de estrategias didácticas, así como de gestión para la creación de ambientes escolares diversos e inclusivos (SECTEI, 2020a).

Para el desarrollo del diagnóstico, la SECTEI (SECTEI 2020a) reconoció la necesidad de articular acciones con otras institucionales responsables de la atención a grupos en situación de vulnerabilidad en la Ciudad de México, entre ellas la Dirección de Educación Especial, así como la participación de distintos investigadores y especialistas que apoyaran en la identificación de las principales problemáticas en el sistema de educación básica y posibles estrategias de atención a dichos grupos.

De tal modo que, a través de la Dirección General de Desarrollo Institucional, se impulsaría una serie de mesas de análisis y de discusión con distintos funcionarios, investigadores y especialistas provenientes de Organizaciones no Gubernamentales e instancias federales, como la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, así como centros de educación superior como la UNAM y la UPN, además del equipo de la SECTEI.

Como resultado del desarrollo de estas discusiones y análisis, se definieron siete poblaciones o grupos de atención prioritaria en el marco de la noción de vulnerabilidad, entre ellas, las poblaciones con discapacidad auditiva, visual, intelectual y motora; trastornos neurológicos, socioemocionales y de comportamientos, y pueblos y comunidades indígenas.

En este escenario, los distintos funcionarios, investigadores y especialistas trazaron las bases conceptuales, la perspectiva pedagógica y las estrategias que, según su experiencia, tendrían que acompañar las acciones impulsadas en la educación básica para la atención educativa a los grupos en situación de vulnerabilidad. Como se puede leer en el siguiente fragmento de la fundamentación del modelo de aula diversa y multicultural para la educación básica:

En el proceso de diseño y desarrollo se propuso el establecimiento de comunidades de expertos (...) Cada comunidad de expertos fue integrada por un grupo multidisciplinario de 10 o 12 docentes, funcionarios, especialistas e investigadores que, desde su campo de estudio e intervención, brindarían una mirada profunda de la atención pedagógica de la diversidad en las escuelas de la Ciudad de México.

En este marco, se definieron y analizaron las bases conceptuales, enfoque pedagógico, trayectos formativos y directrices curriculares que orientaron el diseño de didácticas y materiales especializados dirigidos a alumnos, docentes, padres de familia y otros agentes educativos que estarán presentes en el proceso de implementación y seguimiento de la propuesta (SECTEI, 2020b, p. 36).

Para favorecer la concreción del modelo, la SECTEI propuso la definición de una línea de formación y capacitación continua de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, así como de especialistas y directivos, con la finalidad de impulsar el desarrollo de conocimientos y habilidades para la identificación de necesidades y la implementación de didácticas específicas:

Se consideró la importancia de trabajar plataformas y mecanismos permanentes de formación dentro y fuera de las escuelas, dirigidos a especialistas, docentes, directores, agentes educativos y padres de familia que coadyuvan en la atención de alumnos con discapacidad e indígenas y migrantes.

La formación de especialistas, docentes, directores y agentes educativos se llevará a cabo de manera presencial y a distancia teniendo como base —o tronco común— el desarrollo de habilidades y estrategias para la identificación y el análisis de necesidades institucionales, así como estrategias didácticas específicas en la atención pedagógica de cada una de las necesidades culturales, lingüísticas y de capacidades de los alumnos identificados en situación de vulnerabilidad (SECTEI, 2020b, p. 36).

Este proceso de formación y capacitación se acompañaría del diseño de materiales educativos dirigidos a estudiantes considerados dentro de los grupos referidos como prioritarios y para los propios docentes, especialistas y directivos que intervendrían en su proceso de formación:

Para contribuir en la atención pedagógica de los alumnos beneficiados se diseñan y desarrollan —en consonancia con la propuesta curricular nacional— materiales educativos dirigidos a docentes, alumnos, padres de familia y agentes educativos que apoyan el proceso de atención. Los materiales serán de diverso tipo, soporte y formato, favoreciendo la interacción activa de alumnos, maestros, directivos, especialistas y familiares (SECTEI, 2020b, p. 37).

Los materiales tuvieron como finalidad favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a los grupos o sectores en “situación vulnerable” responder e incorporarse a las exigencias de la vida cotidiana y de la dinámica escolar (SECTEI, 2020b). Es decir, la finalidad última del desarrollo de recursos parecería situarse en buscar “habilitar” a los estudiantes históricamente marginados para alcanzar el rendimiento escolar suficiente, según el nivel educativo y el grado escolar. De ahí su carácter de asistencia.

El desarrollo de los materiales educativos tuvieron dos enfoques, por un lado, los materiales dirigidos a estudiantes con alguna discapacidad sostuvieron de forma explícita un enfoque de educación inclusiva, aspecto que también habría de permear los procesos de formación y capacitación de docentes y especialistas (SECTEI, 2020b). Por otro lado, los materiales educativos dirigidos a la atención a estudiantes de pueblos y comunidades indígenas asumieron un enfoque de educación intercultural, lo que dio cuenta de la continuidad de asociar la noción de educación intercultural con la figura de los pueblos indígenas.

En el caso específico de los materiales educativos dirigidos a los estudiantes pertenecientes a algún pueblo o comunidad indígena, tuvieron como propósito reconocer la diversidad lingüística y consolidar el español como lengua de diálogo o “lengua franca”, para ello partieron de buscar impulsar una metodología de inmersión lingüística en el que los estudiantes hablantes de alguna lengua indígena consolidaran su apropiación del español para favorecer su “incorporación” y “adaptación” a la educación básica escolar en la Ciudad de México.

Los materiales educativos dirigidos a este grupo de estudiantes serían en formato de ficheros y estarían distribuidos en ocho ficheros específicos para los estudiantes hablantes de alguna lengua indígena y ocho ficheros dirigidos a docentes y especialistas para orientar la participación del estudiante en la dinámica del grupo. Los ocho ficheros dirigidos a los estudiantes estarían graduados en tres niveles de adquisición del español, el nivel inicial, nivel intermedio y avanzado.

De forma que los materiales en torno a la figura indígena terminarían por centrar su énfasis en la idea de una educación intercultural para los pueblos y comunidad indígenas en la educación básica de la Ciudad de México, y de manera particular en el tema lingüístico, centrado en el reconocimiento de las lenguas indígenas como tránsito para la adquisición del español como lengua oficial del sistema educativo en la entidad.

La consolidación de estos planteamientos estaría acompañada de un esquema de residencias profesionales, derivado de las mesas de discusión y análisis de los distintos funcionarios, investigadores y especialistas (SECTEI, 2020b). Para la conformación de las residencias profesionales, se convocaría a estudiantes universitarios de los últimos semestres de distintas áreas educativas, en el caso de los materiales para la atención a

grupos con alguna discapacidad se convocaron a estudiantes universitarios de las áreas de discapacidad visual, auditiva, motora e intelectual, así como psicólogos o pedagogos concedores de dichas áreas.

Por otro lado, en el caso particular de la atención a grupos o comunidades indígenas se convocó a estudiantes de educación indígena, pedagogía, lingüistas o antropólogos. Como se puede leer en la fundamentación del modelo:

(...) para coadyuvar en la atención especializada de alumnos en situación de vulnerabilidad se establecieron convenios con Universidades y Escuelas Normales públicas para convocar a estudiantes de últimos semestres o recién egresados de las licenciaturas afines al campo educativo, entre ellas las licenciaturas de educación básica, pedagogía, psicología educativa y educación indígena.

Los estudiantes o egresados seleccionados tienen funciones de apoyo en la implementación de estrategias de diagnóstico institucional, planeación y desarrollo de acciones didácticas para la atención de la diversidad. Su intervención será de forma itinerante y por zona focalizada, buscando que pueda asistir a distintas escuelas entre 3 o 5 horas por semana. Mantienen vinculación directa con la Dirección de Educación Especial y establecerán canales de comunicación con supervisores, directores y docentes de las escuelas focalizadas para orientar el uso y aprovechamiento de los materiales y enriquecer la práctica pedagógica docente (SECTEI, 2020b, p.38).

Para cada residencia universitaria se estableció un perfil de ingreso, el cual tendrían que cubrir los estudiantes universitarios que buscaran incorporarse al modelo de aula multicultural y diversa. En el perfil de ingreso a las residencias profesionales para la atención a estudiantes provenientes de alguna comunidad o pueblo indígena, sobresalió el tema de educación intercultural y el énfasis lingüístico:

Formación académica:

- Licenciatura concluida con la totalidad de créditos aprobados en las licenciaturas de educación indígena, educación con enfoque intercultural bilingüe, pedagogía, sociología educativa o áreas afines.

Habilidades profesionales:

- Colaboración con docentes, directivos y especialistas escolares para favorecer el aprendizaje de estudiantes indígenas y migrantes.
- Implementación de instrumentos para la detección de estudiantes indígenas y migrantes en escuelas primarias y secundarias.
- Planeación e intervención didáctica para fortalecer el aprendizaje de estudiantes indígenas.
- Sistematización y seguimiento del proceso de aprendizaje escolar.
- Integración de informes ejecutivos sobre los procesos de intervención en didácticas específicas para estudiantes indígenas y migrantes.

Conocimientos para el desempeño de sus funciones:

- Perspectivas teóricas y enfoques de educación intercultural, multiculturalidad, bilingüismo, plurilingüismo y diversidad cultural.
- Enfoques, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales y plurilingües
- Aprendizaje colaborativo, cognición situada, comunidades de aprendizaje y mediación pedagógica (SECTEI, 2019a, p. 3).

Por su parte, el perfil ingreso de las residencias universitarias para la atención a estudiantes con alguna discapacidad, centró el énfasis en la narrativa de educación inclusiva y el conocimiento en didácticas especializadas para la atención a la discapacidad. Como se puede observar en el perfil de ingreso de residentes universitarios en el campo de discapacidad motora:

Formación académica:

- Licenciatura concluida con la totalidad de créditos aprobados en las licenciaturas de pedagogía, psicología educativa, educación básica o educación especial, con experiencia en el área de trastornos neuromotores.

Habilidades profesionales:

- Colaboración con docentes, directivos y especialistas escolares para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad motriz.
- Implementación de instrumentos para la detección de estudiantes con discapacidad motriz en escuelas primarias y secundarias.
- Planeación e intervención didáctica para fortalecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad motriz.
- Sistematización y seguimiento del proceso de aprendizaje escolar.
- Integración de informes ejecutivos sobre los procesos de intervención en didácticas específicas para estudiantes con discapacidad motriz.

Conocimientos para el desempeño de sus funciones:

- Perspectivas teóricas y enfoques de atención a la discapacidad motriz.
- Enfoques, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes con discapacidad motriz.
- Planeación e intervención didáctica para fortalecer el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad motriz.
- Conocimiento y dominio de software y tecnologías para favorecer el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad motriz.
- Aprendizaje colaborativo, cognición situada, comunidades de aprendizaje y mediación pedagógica (SECTEI, 2019a, p. 5).

Este planteamiento se mantuvo en la propuesta educativa impulsada por la Coordinación General de Inclusión Educativa y la Dirección de Educación Inclusiva, Intercultural y Bilingüe. Desde la narrativa de la “diversidad” y la noción de “grupos en situación vulnerable”, se definieron distintos ejes y espacios de formación extraescolar, entre ellos cursos, talleres y mecanismos de difusión que se promoverían y habilitarían en cada uno

de los PILARES de la Ciudad de México, de manera presencial o en línea, como un medio para garantizar el reconocimiento y la visibilización de los grupos y sectores históricamente marginados.

De forma específica, la propuesta educativa tendría como finalidad hacer frente a los procesos de exclusión de los grupos con alguna discapacidad y los pueblos y comunidades indígenas, tal y como lo refirió Claudia Sheimbaum en la toma de gobierno de la Ciudad de México, al referir la importancia del impulso y la consolidación de los PILARES como una de las propuestas sustanciales del gobierno de MORENA en la entidad.

En este marco, con relación al tema de educación inclusiva sobresalió una propuesta pedagógica centrada en el reconocimiento de los grupos con alguna discapacidad. Como se refiere en la página oficial de PILARES:

El área de Inclusión Educativa promueve la inclusión de todas las personas a través de acciones, algunas de las cuales están dirigidas preferentemente a personas con discapacidad: Club de Lengua de Señas Mexicana, Club de lectoescritura en sistema braille, Charlando sobre la diversidad sexual, Danza Inclusiva, Arte Inclusivo, Estenografía (sistema avanzado que comprime el sistema braille para escribirlo más ágilmente) y Ábaco Cranmer (matemáticas para ciegos mediante ábaco tipo cranmer), Computación y telefonía con tecnología asistida (PILARES, 2023).

Por otro lado, en torno a la propuesta de una educación intercultural bilingüe se señaló como una de las finalidades principales el fortalecimiento de la identidad de los pueblos y comunidades indígenas, el reconocimiento de su diversidad lingüística y el legado histórico que representan en la Ciudad de México. Tal y como se puede leer en el siguiente fragmento de la propuesta educativa:

La educación intercultural bilingüe tiene como objetivo implementar estrategias que visibilicen a la población indígena y migrante en la Ciudad de México, mediante el diseño de proyectos y actividades institucionales que promuevan el ejercicio de sus derechos, a través de talleres de fortalecimiento de la identidad cultural en diversos espacios como los PILARES y en algunas escuelas cercanas a ellos, con lo que se busca recobrar la memoria histórica, tanto de quienes se reconocen como hablantes de una lengua originaria, o como parte de un pueblo originario y para quienes se asumen como parte del pueblo de sus padres o abuelos, además de promover la cultura de los Derechos Humanos para población indígena y migrante, mediante el desarrollo de talleres de sensibilización en la materia, además de fortalecer la equidad, inclusión y el acceso a la educación en la Ciudad de México (PILARES, 2023).

Desde dicho planteamiento se impulsó la creación de talleres y acciones de difusión de la diversidad cultural y lingüística en la Ciudad de México, sin embargo, el tema siguió centrándose en el reconocimiento de la figura indígena, como exclusiva y contenedora de

la diversidad cultural y lingüística. Esto fue visible en la oferta de talleres en los distintos PILARES de la Ciudad de México:

Talleres de educación intercultural para la convivencia comunitaria. Son talleres en los que se favorecen los procesos que promueven la escucha y el diálogo entre las cultura y comunidades para una mayor comprensión y revalorización de la interculturalidad de la Ciudad de México, en la cual confluyen al menos 50 pueblos originarios.

Talleres de la diversidad lingüística y cultural. Buscan difundir y promover el uso de las lenguas originarias para preservar los saberes y la cosmovisión de los pueblos, para lo cual se imparten cursos abiertos a todas las personas interesadas en conocer y rescatar la riqueza lingüística de nuestro país.

Difusión y promoción de la diversidad cultural. A fin de visibilizar la gran riqueza y saberes que existen en las tradiciones de los pueblos indígenas, se imparten talleres en los que además de revalorar la relación de las comunidades con su entorno, se destaca la importancia de rescatar y preservar la biodiversidad como parte inherente a la conservación de los pueblos originarios (PILARES, 2023).

Este representaría el límite de la educación intercultural en el sistema educativo de la Ciudad de México, y de manera particular en la definición de la política educativa para la educación básica. La figura de los pueblos y comunidades indígenas se mantendría como el centro de la narrativa intercultural, en la cual la atención a la diversidad lingüística, es decir, la lengua indígena se convertiría la prioridad.

El reduccionismo de la educación intercultural terminó por manifestarse —e institucionalizarse— en la creación y el impulso de otras instituciones, entre ellas la Secretaría de los Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes (SEPI) de la Ciudad de México, que, en consonancia con la propuesta educativa de la SECTEI ya referida, tendría entre sus principales propósitos y funciones hacer visibles los procesos de marginación y exclusión de los pueblos y comunidades indígenas.

La creación de la SEPI, al igual que la SECTEI, formó parte del entramado de instituciones que el gobierno encabezado por Claudia Sheimbaum impulsaría con la finalidad de promover el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas. Por lo que desde su origen se señaló como una de sus funciones principales la visibilización y dignificación de la figura indígena:

La SEPI es la dependencia de la administración pública de la Ciudad de México que tiene como responsabilidad establecer y ejecutar políticas públicas y programas en favor de pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes. El objetivo rector de la SEPI es promover la visibilización, la dignificación, y el reconocimiento de los pueblos

indígenas como sujetos colectivos de derecho, así como garantizar su derecho a la participación política (SEPI, 2023).

En el marco del proceso de visibilización y dignificación de los pueblos indígenas, la SEPI adoptó como parte de su objetivo principal garantizar el respeto y el reconocimiento de dichos pueblos en la Ciudad de México de manera transversal y desde una perspectiva intercultural, como se puede observar en el siguiente fragmento:

Garantizar el respeto, reconocimiento y promoción de los derechos de los pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes de la CDMX, de manera transversal y con perspectiva de derechos humanos, intercultural y género (SEPI, 2023).

Finalmente, en articulación con este objetivo y en vinculación con la SECTEI, a finales del 2019 el gobierno de la ciudad impulsó la creación del Centro de Estudios Interculturales Nezahualcóyotl, el cual habría de ser denominado en su inauguración como un parteaguas en la percepción, el paradigma y el pensamiento de la Ciudad de México, al representar una nueva casa para la investigación, la construcción de saberes y de reflexión sobre los pueblos indígenas (SECTEI, 2019c).

La creación de dicho centro fue uno de los principales planteamientos de Claudia Sheinbaum en la presentación del Primer informe de gobierno, el cual pareció destacarse como la acción que sintetizaría la perspectiva de la educación intercultural y el reconocimiento de los pueblos indígenas en el proyecto educativo de la Ciudad de México y del Gobierno de MORENA durante los siguientes dos años.

A manera de reflexiones finales

Ciudad de México a junio de 2023

El día de hoy quiero informar que he tomado la decisión de separarme del cargo de forma definitiva el 16 de junio del presente. Con el fin de llegar a ser la primera mujer en la historia de México en encabezar los destinos de la nación. Y de dar continuidad con sello propio a la gran obra de transformación iniciada por el presidente Andrés Manuel López Obrador. Tomo esta decisión porque considero que soy la única persona que estará en la encuesta que proviene de una carrera científica y que al mismo tiempo ha participado en la lucha por los derechos del pueblo de México, la democracia, las libertades, la justicia social y ambiental, los derechos de las mujeres desde que tenía solamente 15 años. Que he gobernado con los principios de no robar, no mentir y no traicionar al pueblo. Hasta ahora las encuestas previas que se han realizado nos colocan en el primer lugar y estoy segura que seguirá siendo así. De acuerdo con el INEGI, 67.5% de las y los mexicanos están muy dispuestos a tener una mujer presidenta. En su momento planteé que no era necesario renunciar a nuestros cargos para participar en la encuesta. Sin embargo, el día de ayer el consejo nacional de MORENA tomó una decisión que considero acertada.

Entiendo que por encima de todo esté el proyecto de transformación y por ello respetaré todo lo que fue aprobado el día de ayer por el Consejo Nacional. Quiero hacer un breve recuento. Muy breve. De este periodo de casi cinco años, en donde he tenido el privilegio de servir al pueblo de la Ciudad de México. Un pueblo solidario, creativo, trabajador, alegre, que siempre sale adelante frente a cualquier adversidad. En estos casi cinco años he tenido la gran oportunidad de dedicar mi vida en cuerpo y alma a gobernar para todos y para todas, pero en especial para los que menos tienen. Por convicción de transparencia y rendición de cuentas les comunico que el próximo jueves 15 de junio, a las 16:00 de la tarde, realizaré un encuentro ciudadano donde tendré la oportunidad de exponer lo realizado en la Ciudad de México en este periodo que se llevará a cabo en el Monumento a la Revolución. Destaco en este marco algunos de las acciones de los logros que hemos tenido. La beca universal del bienestar para niños y niñas. Mi beca, para empezar. Que contraría a la beca niños talento garantiza el mínimo indispensable para que todas y todos los estudiantes de educación pública básica de preescolar a secundaria tengan el mínimo indispensable para garantizar su educación. Junto al programa la escuela es nuestra, son derechos establecidos en la Constitución de la Ciudad de México. Hicimos siete nuevas preparatorias del Instituto de Educación Media Superior y dos universidades públicas, la Rosario Castellanos y la Universidad de la Salud, con cerca de 40.000 estudiantes. La educación es un derecho, no un privilegio. En la actualidad funcionan 293 puntos de innovación, libertad, arte, educación y saberes, PILARES en lugares fijos y siete itinerantes. Los PILARES son centros comunitarios para la educación, cultura, deporte y autonomía económica, donde ya existen cerca de 400.000 personas de todas las edades.

Por último, quiero garantizarles a las y los habitantes de la ciudad que se queda un equipo de gobierno de primera como ninguna entidad de la república lo tiene. Les garantizo que con ellos y con ellas al frente se finalizarán en los próximos meses. La nueva línea uno del metro. El reforzamiento de la línea 12, el tren interurbano México-Toluca, la planta solar en la Central de Abasto y algunas otras obras públicas trascendentes. Muchas gracias. Gracias de verdad. A todo mi equipo, que como siempre, está al pie del cañón con convicción, compromiso y lealtad a un proyecto. Gracias a todas y todos y sobre todo gracias al pueblo de la Ciudad de México por permitirme servirle. Gracias a este pueblo solidario y recíproco como pocos. Vamos ahora a un encuentro con el pueblo de México. Con la convicción de que la cuarta transformación tendrá continuidad y de que es tiempo de las mujeres (Canal de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum, mensaje importante, 12 de junio de 2023).

El año 2023 estuvo marcado por el inicio de cierre del gobierno AMLO en la presidencia nacional. El comienzo de esta transición llevó a diferentes cambios en el gobierno federal y modificaciones en el propio gobierno de la Ciudad de México, entre los más representativos fue el cambio de la secretaria de educación pública, Rosaura Martínez

Ruiz, y el de mayor impacto la renuncia de Claudia Sheinbaum como Jefa de Gobierno, para contender por la presidencia nacional —como se había manifestado entre los asistentes en la presentación oficial del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.

La renuncia de Rosaura Martínez Ruiz a la SECTEI de la Ciudad de México no tuvo un impacto mediático, como el que podría haberse esperado. El paso de dicha funcionaria por el sistema de educación básica en la entidad se caracterizó por fuertes contrastes entre en el cumplimiento de las atribuciones de la institución —creada al inicio de la administración— y en el logro de las expectativas generadas en torno a la idea de transformar la educación básica.

En el lugar de Rosaura Martínez se asignó a Ofelia Angulo, la cual tomó posesión como secretaria de educación de la ciudad a inicios de 2023. En el proceso de transición la nueva secretaria de educación destacó como una de las tareas prioritarias de su gestión la consolidación de la SECTEI y la continuidad del trabajo realizado por Rosaura Martínez en la educación básica. Este cambio no representó ninguna reorientación en las finalidades del sistema educativo en la ciudad, por lo que se mantuvo como prioridad la consolidación de los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana para el fortalecimiento de la política educativa de la educación básica.

En este marco, las acciones trazadas por la SECTEI se mantuvieron, entre ellas, las relacionadas con la educación intercultural. Al respecto, PILARES consolidó su posicionamiento en el sistema educativo de la Ciudad de México, reconociéndole como una de las propuestas sustanciales del proyecto educativo de la 4T en la entidad, mientras que en la educación básica el modelo de aula multicultural y enseñanza asistida presentó dificultades al no lograrse la descentralización anunciada por Rosaura Martínez al inicio de su función como secretaria de educación.

Las dos propuestas educativas mantuvieron como énfasis la atención a pueblos y comunidades indígenas, tomando como referente la noción de educación intercultural. Este aspecto permitió que, una vez publicado el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, se buscara la articulación de las propuestas desarrolladas por la SECTEI con los principales planteamientos curriculares y pedagógicos.

Así, la noción de educación intercultural se definió como uno de los planteamientos centrales a partir de los cuales se buscaría articular las propuestas educativas de la Ciudad de México con la reforma curricular nacional. En el proceso de implementación de las propuestas educativas de la SECTEI, particularmente del modelo de aula multicultural y de enseñanza asistida, se incorporó la narrativa en torno a la Nueva Escuela Mexicana, pese a las tensiones mantenidas en el desarrollo de dicho modelo, entre ellas, las relacionadas con el discurso de la calidad, la competencia, el desempeño escolar y el reconocimiento de la diversidad desde una mirada deficitaria.

En esta tesitura, después de la presentación oficial del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, a nivel nacional, y de manera particular en la Ciudad de México, se inició el proceso de difusión de la propuesta curricular para dar a conocer a las distintas figuras educativas de todos los niveles y subsistemas de la educación básica los principales planteamientos pedagógicos de la propuesta, así como su organización y finalidad. El proceso se realizó a partir de una ruta de integración de Consejos Técnicos Escolares y talleres intensivos —los cuales por su complejidad implican un análisis propio.

El proceso de desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares y talleres intensivos estuvo marcado por ambigüedades y tensiones que se reflejaron en distintas posturas. En algunos casos se refirió la falta de claridad y organización; desde otras visiones, los espacios de Consejos Técnicos y talleres representaban una oportunidad para que fueran los propios docentes y directivos que, desde el planteamiento de la autonomía, decidieran la forma de orientar el proceso, según las necesidades de sus espacios escolares.

En este contexto algunos componentes de la propuesta curricular se convirtieron en el centro de múltiples reflexiones y cuestionamientos, como el desarrollo de los programas analíticos; la función de los campos formativos y la concreción de los ejes articuladores, entre ellos el eje de interculturalidad crítica. Entre las dudas y cuestionamientos sobre el eje de interculturalidad crítica, sobresalió la forma en la que éste habría de abordarse en los contenidos curriculares de los programas sintéticos o la manera en la que permitiría orientar la lectura de la realidad.

Dichas interrogantes se intentaron responder a partir de distintos medios -digitales e impresos- promovidos por la propia SEP, en los cuales participaron investigadores y funcionarios, no obstante, las tensiones y continuidades en torno a la interculturalidad crítica parecieron tomar centralidad. Al abordarse los planteamientos del eje de interculturalidad crítica se presentó como una constante la referencia a elementos como:

- El reconocimiento de los pueblos indígenas y su exclusión histórica en el sistema educativo escolar.
- La necesidad de reconocer la diversidad cultural y lingüística del país, la cual se considera como “depositada” en los pueblos indígenas.
- La urgencia de reconocer en todos los espacios escolares la presencia de estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena.
- La oportunidad de incorporar “contenidos locales” desde la propuesta curricular nacional, relacionando la noción de lo “local” con los conocimientos de los pueblos indígenas.
- La idea de que los conocimientos indígenas se limitan el cuidado de la naturaleza, el uso de plantas medicinales, la elaboración de alimentos o el desarrollo artesanal.

En este sentido y como resultado de las reflexiones de esta investigación, es visible que pese a la apertura de la noción de interculturalidad crítica, los planteamientos recurrentes parecieron empezar a re-situarse o re-concentrarse en la figura de “lo indígena”, la diversidad lingüística y el espacio escolarizado. Un aspecto que también representó una constante en la definición de la política educativa y las propuestas curriculares de la educación básica en la Ciudad de México.

La incorporación de la perspectiva crítica de la educación intercultural representa una ruptura histórica en el SEN y en los debates pedagógicos en torno al tema; sin embargo, el desafío principal ha de estar en evitar vaciar la noción de la interculturalidad crítica del sentido disruptivo que le dio origen, y orientó las aspiraciones de transformación profunda en torno a éste por más de tres décadas dentro de los movimientos sociales e indígenas en Latinoamérica y México.

Como se ha dado cuenta, el proceso de institucionalización de la educación intercultural crítica en la educación básica ha estado marcado por tensiones, las cuales parecen

empezar a restar potencial transformativo a la perspectiva crítica que se asume en la narrativa del proyecto educativo y de la propuesta curricular impulsada en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Desde la narrativa oficial de la 4T y de manera particular desde el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, se ha “normalizado” el discurso de la interculturalidad crítica. Este se ha convertido en un elemento incuestionable y —como se ha asumido en este trabajo— necesario frente a las problemáticas históricas en el país y en el SEN, no obstante, en el proceso de “normalización” esta noción se ha articulado con otras visiones antagónicas que se anteponen y condicionan su carácter disruptivo.

Las tensiones sobre la educación intercultural crítica han estado presentes en la propia concepción del proyecto educativo de la 4T y las reformas constitucionales que dieron origen a la Nueva Escuela Mexicana, en la cual predomina una narrativa funcional o neoliberal de la educación intercultural. Con este posicionamiento se da continuidad a una educación intercultural centrada en la figura de “lo indígena” y la legitimación de las relaciones de desigualdad, exclusión y racialización que han caracterizado el SEN y específicamente la educación básica.

Estas tensiones parecieron tomar un rumbo distinto con la publicación de la propuesta curricular 2022. La enunciación de la perspectiva crítica de la educación intercultural en la propuesta curricular significó una ruptura con el marco normativo y los trazados iniciales del proyecto educativo de la 4T, su aparición se presentó como un aspecto poco esperado por las comunidades de investigadores y docentes relacionados con el tema; no obstante, su incorporación ha parecido minarse en la estructura curricular.

Como se ha señalado en los capítulos previos, la transición de la propuesta de un marco curricular para la educación básica a la integración de un plan de estudio ha contribuido a condicionar el potencial disruptivo de la perspectiva crítica de la educación intercultural. A esto se ha sumado su incorporación como un eje articulador que, si bien dentro de la estructura curricular propuesta tienen una función sustancial en el proceso de concreción de los programas sintéticos y el desarrollo de los programas analíticos, parece estarse limitando a la incorporación de contenidos relacionados con los pueblos indígenas o el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Esta reducción del discurso de la educación intercultural crítica también estuvo presente en la configuración de la política educativa para el fortalecimiento de la educación básica en la Ciudad de México, lo cual se concretó en el desarrollo de propuestas educativas orientadas a la atención de pueblos y comunidades indígenas –con énfasis particular en el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Lo anterior estuvo acompañado de la continuidad de la narrativa que orientaba las políticas neoliberales en la educación, en oposición a los planteamientos críticos de la interculturalidad. Es decir, la institucionalización del discurso de la educación intercultural crítica en el sistema de educación básica de la ciudad estuvo articulado a conceptos como eficiencia, calidad, eficacia, competencia, desempeño escolar y vulnerabilidad, lo cual implicó asumir una perspectiva no disruptiva de la interculturalidad.

La noción no disruptiva de la interculturalidad estuvo presente desde la propia creación de la SECTEI, al incorporarse dentro de sus atribuciones para la educación básica. Dicha perspectiva orientó las líneas generales y específicas de acción, asentándose en el desarrollo de las propuestas educativas y curriculares ya analizadas en este trabajo de investigación.

La consolidación de una perspectiva crítica de la educación intercultural en la educación básica nacional, y de manera específica en la Ciudad de México, se presenta como un proceso lleno de tensiones y condicionado a la estructura y narrativa predominante de la educación nacional. Por lo que su incorporación en el Plan de estudio para la educación, preescolar, primaria y secundaria 2022 parece no resultar suficiente, por el contrario, el proceso se ha presentado como una “camisa de fuerza” que parece iniciar una ruta de “normalización” del carácter no crítico y disruptivo de la narrativa crítica de la interculturalidad.

En el contexto de estas tensiones surgen distintas interrogantes, las cuales buscan, a manera de reflexiones preliminares, seguir abonando al tema sin pretender agotarlo, tales como: ¿la institucionalización del discurso de la educación intercultural crítica en el SEN representa una alternativa de transformación o es una nueva forma de legitimar viejas estructuras de exclusión y desigualdad?; ¿la incorporación de la narrativa de la educación

intercultural crítica en el discurso oficial de la educación mexicana es el ocaso de la perspectiva crítica de la interculturalidad?; ¿la noción de interculturalidad es la respuesta a las problemáticas históricas discutidas por más de tres décadas o se ha vuelto en sí misma el problema?, ¿qué hay después de la interculturalidad crítica?.

Las reflexiones hasta aquí presentadas intentan ser un ejercicio de re-apertura y profundización del análisis en torno a la construcción del discurso de la educación intercultural en la educación básica nacional. Esta tarea se considera prioritaria y más necesaria que nunca frente al escenario de coyuntura política que se vive en el país, así como al riesgo latente de vaciar de sentido disruptivo la narrativa crítica que ha orientado las discusiones en torno al tema.

Nota final:

El 3 diciembre de 2023 Claudia Sheinbaum anunció el comienzo de un diálogo nacional, al cual fueron invitados distintos sectores, grupos y comunidades de investigadores y especialistas con el propósito de trazar un nuevo proyecto de nación que diera continuidad y consolidara las aspiraciones de la 4T, entre ellas, las aspiraciones de la transformación educativa nacional.

La candidata a la presidencia nacional, Claudia Sheinbaum, inició la presentación de la propuesta del diálogo nacional enfatizando el momento de transformación que, desde su mirada, había iniciado el país con AMLO en la presidencia nacional, así como reafirmando su posición de distanciamiento del neoliberalismo:

México cambió a partir del 1 de diciembre de 2018. Hace dos días se cumplieron cinco años del mandato del presidente López Obrador. El 19 de noviembre, cuando asumí como precandidata única a la presidencia de México por MORENA, Partido Verde y Partido del Trabajo, mencioné que México ha cambiado profundamente para bien en lo económico, lo político, lo social, pero también en la consolidación de una nueva forma de pensamiento sustentada en nuestra historia y en un profundo sentido de fraternidad que el 27 de noviembre del 2022, en aquella marcha histórica, el presidente llamó humanismo mexicano. Se trata de que bajo el sistema de libre comercio, el Estado siga teniendo un papel fundamental en la vida de la nación. Que no renuncie a construir un verdadero Estado de bienestar. Que garantice soberanía, seguridad, paz y prosperidad. Se trata de promover la inversión privada sin corrupción, garantizando ganancias, pero también empleo y salarios dignos que caminemos hacia la garantía de los derechos constitucionales del pueblo de México, a una vida digna que fortalezcamos la soberanía energética y alimentaria. Que profundicemos la democracia y las libertades y que dejemos de trabajar para los indicadores macroeconómicos y trabajemos para que México sea una potencia del bienestar y de la sustentabilidad. Que compartamos la prosperidad y dejemos la avaricia como máxima del desarrollo. Creemos que la prosperidad es compartida o no es prosperidad. Creemos y anhelamos el bienestar y la felicidad del pueblo de México. Creemos que por el bien de todos. Primero, los pobres somos mexicanos y mexicanas que seguimos convocando a consolidar el renacimiento de nuestro país.

El modelo de desarrollo planteado por nuestro movimiento tiene grandes fortalezas frente al déficit y el endeudamiento de los años 70 y principios de los 80, que llevó a crisis sexenales, incluso en el inicio del neoliberalismo con Salinas y Zedillo en el llamado error diciembre del 94. Nosotros tenemos una fórmula, el de la austeridad republicana. No se trata de la austeridad que disminuía el gasto público en educación o en salud, acompañado de la máxima de que el Estado es un mal administrador. No, el nuevo modelo establece la austeridad republicana, que significa disminuir el gasto público relacionado con los privilegios del gobierno y erradicar la corrupción en todas sus formas. Es decir, se construye un gobierno eficiente, austero y honesto, que ahorra recursos para destinarlos a los grandes derechos, a la seguridad y a las obras estratégicas que potencien el desarrollo nacional, mientras aumentan los ingresos públicos al evitar la evasión y la condonación y se mantiene la estabilidad macroeconómica. Estos son principios del humanismo mexicano (...).

Por ello, cuando hablamos de los derechos del pueblo de México, me refiero precisamente a que el Estado debe garantizar lo mínimo indispensable para una vida digna. El mercado hace su parte, pero el

Estado debe hacer también la suya. Esa es, entre otras, una de las grandes diferencias entre el modelo neoliberal y el del humanismo, el de la fraternidad universal.

Por otro lado, estamos viviendo también un cambio en la economía mundial en medio de la globalización como panacea del desarrollo. Nos enfrentamos recientemente a problemas sumamente graves como la ruptura de las cadenas de suministro derivadas de la pandemia y la guerra en Europa y con ello el cuestionamiento de la globalización por la dependencia en el abasto de energía, mercancías y bienes de capital. Como consecuencia, en un mundo que dejó de ser unipolar. En tan solo tres años se construyeron nuevos paradigmas mundiales que hace algunos años parecían fuera de la realidad. La soberanía energética, la soberanía alimentaria, los mercados regionales, la relocalización de las empresas, la fortaleza económica del continente americano y en particular, algo que ya se había mencionado y es fundamental el potencial del Tratado con México, Estados Unidos y Canadá. Por cierto, algunas de estas fortalezas fueron mencionadas por el presidente López Obrador mucho antes de la pandemia. El modelo de promover la economía desde abajo funciona. El crecimiento económico está superando las predicciones. La inversión extranjera directa está en su máximo histórico, mientras que los pagos de la deuda externa están disminuyendo. El peso ha sido una de las monedas más apreciadas a nivel mundial frente al dólar y el desempleo está disminuyendo a pesar del aumento de las tasas de interés. Disminuyó la pobreza y la desigualdad. Si falta mucho por hacer, pero se ha hecho muchísimo y sobre todo se consolida ese cambio verdadero tan anhelado por el pueblo de México que crea justicia, democracia, derechos y libertades a partir del 2024.

El gran reto de la Cuarta transformación es seguir impulsando la economía desde abajo, mantener las finanzas sanas, un gobierno honesto, seguir fortaleciendo el acceso a los derechos del pueblo de México, continuar promoviendo la soberanía alimentaria y energética, mantener la inversión pública en infraestructura, promover la inversión privada y aprovechar el proceso de relocalización de empresas en un marco de construcción de bienestar y sustentabilidad ambiental, mientras contribuimos a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero que provocan el cambio climático y nos adaptamos al mismo. Así mismo, fortalecer la democracia, las libertades y el acceso a la justicia.

En el contexto de dar continuidad a la transformación social, política, económica y cultural del país, Claudia Sheinbaum reiteró diecisiete puntos a partir de los cuales se discutirían las líneas de acción para dar continuidad a la 4T, entre estos puntos el quinto estaría orientado al tema educativo:

El 19 de noviembre mencioné diecisiete puntos como partida para establecer un amplio diálogo nacional por la transformación. Aquí presento algunas de estas líneas:

Primero, mantener la austeridad republicana, la disciplina financiera y la disciplina fiscal.

Segundo, Mantener y fortalecer los programas sociales convertidos en derechos y fortalecer gradualmente hasta hacerlas universales.

Tercero, seguir aumentando el salario mínimo en proporciones importantes por encima de la inflación y seguir fortaleciendo los derechos de las y los trabajadores.

Cuarto, seguir impulsando la inversión pública para el desarrollo regional con bienestar.

Quinto, fortalecer la educación pública desde la inicial hasta la universidad (...) (Claudia Sheinbaum Diálogos por la transformación. 3 de diciembre de 2023).

Pese a las tensiones señaladas, las líneas anunciadas por Claudia Sheinbaum como la base de su gobierno al llegar a la presidencia nacional mantendrían como narrativa central la idea de transformación. A la vista de distintos analistas, este representa el marco del discurso de continuidad de la transformación educativa, el cual parece ser una de las banderas principales de la candidata de MORENA.

Esta narrativa terminó por reafirmarse en los primeros encuentros de Claudia Sheinbaum con estudiantes universitarios, docentes e investigadores. Durante los primeros eventos señaló el daño ocasionado por las políticas neoliberales en la educación nacional, entre ellos la privatización de la educación superior y el sentido de mercantilización de la educación básica. En este contexto se han de enmarcar las discusiones de la educación intercultural crítica y sus posibles alcances —en la ciudad de México y a nivel nacional.

Referencia bibliográfica

- Abdallah, P. (2001) La educación intercultural. Barcelona. Idea-Books.
- Ahmed, A. y Villegas, P. (2018, 1 de Julio). López Obrador, un izquierdista atípico, gana la presidencia de México de manera aplastante. The New York Times. Consultado 4 de marzo de 2024 en: <https://www.nytimes.com/2018/07/01/world/americas/mexico-election-andres-manuel-lopez-obrador.html>
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF, 2007). La escuela en el centro. Narrativa de seis años de transformación educativa 2007-2012. México. SEP.
- Apple, M. (1996) Política cultural y educación. Madrid. Editorial Morata.
- (1987) Educación y poder. Barcelona. Editorial Paidós.
- Arnaut, A. (2008). La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992. En: Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/SEC-EDUC-MEXICO-Descentralizaci%C3%B3n-y-reforma-educativa-en-la-ciudad-de-M%C3%A9xico.pdf>
- Bauman, Z. (2011). Vida de consumo. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica.
- (2002) La cultura como praxis. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2005) Interculturalidad y derechos humanos. México. Editorial Siglo XXI.
- Bertey, M. (2002), Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México: Editorial Paidós. Lectura del capítulo 2, Investigaciones en escuelas y salones, pp. 43-93
- Buenfil Burgos, N. (1994). Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación. México. DIE-CINVESTAV.
- Carranza, I. (2018) La fundamentación teórica e ideológica del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana. Una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena. México. UPN.
- Carranza, I. y Martínez, J. (2019) Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional. Consultado el 05 de enero de 2021 en: <http://www.cunorte.udg.mx/puntocunorte/revistas/9/articulos/una-aproximacion-las-tensiones-y-antagonismos-discursivos-de-la-nocion-de>
- Carranza, I y Tirzo, J. (2022a). La educación intercultural en la propuesta de marcos curriculares para la educación indígena y migrante en México. Tensiones del discurso

en la búsqueda de una educación con pertinencia cultura. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: <https://www.redalyc.org/journal/5713/571369719005/571369719005.pdf>

Carranza, I. y Martínez, J. (2022b). El proceso ideológico del discurso de la educación intercultural en la política educativa mexicana: Una aproximación a la propuesta de Marcos Curriculares para la Educación Indígena y Migrante. UPN. México.

Canal Gobierno de México (2021, 15 de febrero). Última intervención de Esteban Moctezuma como titular de la SEP. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=ZHdBxjG_q4M&ab_channel=GobiernodeM%C3%A9xico

- (2022, 26 de abril). Conferencia de prensa matutina. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=j1ml3JWxUUQ&ab_channel=CENTRODEPRODUCCIONCEPROIE

Canal del Gobierno de México (2018, 12 de diciembre). Conferencia presidencial. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=zwTZvs_1zM8&ab_channel=GobiernodeM%C3%A9xico

Canal Andrés Manuel López Obrador (2015, 22 de julio). Mensaje de AMLO a los maestros de Oaxaca. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=dw4gzeF65CE&ab_channel=Andr%C3%A9sManuelL%C3%B3pezObrador

- (2018, 12 de mayo). Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=T8UWwGfF2W8&ab_channel=Andr%C3%A9sManuelL%C3%B3pezObrador
- (2018, 1 de diciembre). Ceremonia de entrega del Bastón de Mando y Primer Discurso a la Nación. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=QR-JWPTp-T0&ab_channel=Andr%C3%A9sManuelL%C3%B3pezObrador

Canal del Gobierno de la Ciudad de México (2022, 16 de agosto). Presentación Pública del Plan de Estudios de Educación. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=S4EZqGY4kRk&t=5570s&ab_channel=GobCDMX

Canal Claudia Sheinbaum (2018, 5 de diciembre), Toma de Protesta como Jefa de Gobierno. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=CMnBvL6BBx8&ab_channel=ClaudiaSheinbaumPardo

Canal de Secretaría de Educación Pública (2019, 8 de agosto). Mensaje del secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán Ciclo 2019 2020. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=mijmbry_JaU&ab_channel=PorunaEducaci%C3%B3nSecundariaT%C3%A9cnica

- (2018, 28 de noviembre). Discurso de Otto Granados – Bienvenida a Esteban Moctezuma. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: <https://www.youtube.com/watch?v=FOx6v0WrXg0>
- (2018, 6 de Diciembre). Presentación de resultados de la “Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad”. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: <https://www.youtube.com/watch?v=C5sOSMHlleY>

Canal UNAM IISUE (2022, 16 de febrero). El nuevo marco curricular para la educación básica a debate. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=BAZZgat6RUk&ab_channel=IISUEUNAMoficial

- (2019, 25 de marzo). Mesa redonda: La reforma al Artículo Tercero de la Constitución. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: <https://www.youtube.com/watch?v=gdIKNBrQPpM>

Canal Faro educativo (2020, 4 de agosto). Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=kc4lk4V93kl&list=PLK3qnPCtypV25JdT4qW_XlirBqyd0ltdf&ab_channel=FaroEducativo

Canal Educación Futura (2022, 21 de abril). Entrevista entre Marx Arriaga, Director General de Materiales Educativos. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=UMMu0_hn69k&t=3818s&ab_channel=Educaci%C3%B3nFutura

Canal Grupo reforma (2018, 2 de julio). Discurso completo de AMLO tras ganar la elección Zócalo. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=06b01i_jFZI&ab_channel=GrupoREFORMA

Canal Excelsior (2018, 14 de diciembre). Presenta AMLO a su posible gabinete presidencial para 2018. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: <https://www.youtube.com/watch?v=lkauDcBTqt8>

Canal 14 (2020, 14 de marzo). Conferencia de prensa del secretario de educación sobre las medidas para enfrentar el COVID-19. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=zRwiI NUbMBE&ab_channel=CanalCatorce

Canal Sector educación indígena (2022, 27 de febrero). Logros, retos y desafíos de la educación intercultural bilingüe en el Marco de la Nueva Escuela. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.youtube.com/watch?v=KGGE93hc0Bc&ab_channel=Sector13Educaci%C3%B3nInd%C3%ADgena

Canal Alcanzando el conocimiento (2019, 12 de mayo). Vincular a las Humanidades y a las Ciencias para resolver los problemas de la Ciudad: Rosaura Ruiz. Consultado el 4 de marzo en: https://www.youtube.com/watch?v=gYNQvsdAtbU&t=1436s&ab_channel=BerthAliciaGalindo

- Charadau, Patrick (2011). Los Estudios del Discurso: Entre la pragmática y las teorías de la enunciación. En Londoño Zapara, O. (2011). *Horizontes discursivos: Miradas a los estudios del discurso*. Colombia. Universidad Ibagué.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. (Coord.) (2021). Interculturalidad y Diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- De Sousa, Boaventura (2019, 04 de agosto) Si AMLO fracasa AL quedará en la obscuridad. La jornada. Pp. 3.
- (2007) Epistemologías del sur. México. Editorial siglo XXI.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2001) El campo de la investigación cualitativa. México. Editorial Gesta.
- Denzin, N. (2008) Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa. Un compromiso en la relación universidad-sociedad. México. Revista reencuentro. UAM.
- Del Val, J. y Sánchez, C. (2019). Diversidad cultural en México. Ayer y hoy. En Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Dietz, G. (2012) Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. México. Editorial Siglo XXI.
- Dietz, G. y Mateos (2011) Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz, A. J. (2007). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid, España. Editorial Pirámide.
- Díaz, P. (2010). Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia. Ciudad de México, México. Siglo XXI.
- DOF (2022). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Consultado el 4 de marzo de 2024 en:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- (2020a). Programa Sectorial de Educación 2010-2024. Consultado el 04 de marzo de 2024 en:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0
 - (2020b). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría

- de Educación Pública. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- (2020c). REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202106/202106-RSC-tlL3Q2Tfla-ReglamentointernodelaSEP_150920.pdf#page=22
 - (2020d). Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>
 - (2019a). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
 - (2019b). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
 - (2019c). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
 - (2019d). PROGRAMA Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595269&fecha=19/06/2020#gsc.tab=0
 - (2013). Ley General de Educación. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=55313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
 - (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
 - (2001a). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001#gsc.tab=0

- (2001b). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003#gsc.tab=0
- Etxeberria, Xavier (2001). "Derechos culturales e interculturalidad", en interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Forte.
- Freire, P. (1999) Política y educación. México. Editorial siglo XXI.
 - (2005) Pedagogía del oprimido. México. Editorial siglo XXI.
- Ferrao, C. (2010) Educación intercultural en América Latina. Distintas concesiones y tensiones actuales. Consultado el 24 de mayo de 2017 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019
- Gaceta Oficial de la Ciudad de México (2017). Constitución política de la Ciudad de México. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/index.php/leyes/constitucion>
- Garza Onofre, J. (2021). Las mañaneras como vía para violar la constitución. Análisis de los casos. En: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6499/21.pdf>
- Granda, M. (2009) Educación intercultural para todos en Ecuador ¿Discurso o realidad? En: López, E. (2009) Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas en América Latina. Consultado el 29 de noviembre de 2017 en: <file:///C:/Users/irvin/Desktop/interculturalidad%20educacion%20y%20ciudadania%20perspectivas%20latinoamericanas.pdf>
- Giroux, H. (1992) Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. España. Editorial Morata.
- Giménez, G. (2005) Teoría y análisis de la cultural. México. Editorial CONACULTA.
- Gómez, M. (2015) ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: Un desafío educativo. En Díaz, C. Gigante, E. y Ornelas, G. (2015) Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, R. Rivera, L. y Guerra, M. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudio 2022 de la Educación Básica Mexicana 2 ¿Qué problemas plantea resolver? Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://insurgenciamagisterial.com/marco-curricular-y-plan-de-estudio-2022-de-la-educacion-basica-mexicana-2-que-problemas-plantea-resolver/>
- Gobierno de la Ciudad de México (2019). Programa de Gobierno de la Ciudad de México 2019-2024, una propuesta para el Desarrollo Sostenible. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://gold.uclg.org/sites/default/files/mexico_city_2019.pdf
- Guevara, N. (2019). Principios de la Nueva Escuela Mexicana. Documento de trabajo. Secretaría de Educación Pública.
- Hernández, Navarro L. (2018, 26 de junio). La cuarta transformación. *La jornada*. Pp. 2.

- Illades, C (2019). AMLO, igualdad sin emancipación. México. Revista Nexos.
- Jablonska, A. (2010a) La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Velasco y Jablonska (2010). Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- (2012) Análisis crítico del discurso de la UNESCO sobre la educación intercultural. En González y Jablonska (2012) Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas. México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez y Mendoza (2016) La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. Consultado el 01 de enero de 2021 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005
- López, E. (2009) La educación intercultural bilingüe en perspectiva latina: balance y perspectivas. Documento de trabajo. Consultado el 24 de mayo de 2017 en: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf
- Londoño Zapara, O. (2011). Horizontes discursivos: Miradas a los estudios del discurso. Colombia. Universidad Ibagué.
- López-Hurtado, L. (2009). Educación, interculturalidad y política en América Latina: perspectivas desde el sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López-Hurtado, L. (Coord.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. Bolivia. Editores plurales.
- Martínez, R. (2010) Los gobiernos locales frente a los indígenas urbanos ¿la definición de nuevas políticas sociales? En Velasco y Jablonska (2010) Construcción de políticas educativas interculturales en México. México. UPN.
- Mateos, S. (2010). La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Universidad de Granada.
- Martínez Canales, A., Erape, Baltazar, A., Gallardo Gutiérrez, L. et al. (2018). Agenda intercultural para la educación nacional. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <http://inide.iberomex.mx/viejo/wp-content/uploads/2018/11/Agenda-intercultural-para-la-Educaci%C3%B3n-Nacional-1.pdf>
- Málaga V.(2018). Hacia una complejidad del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica. Actualidades Investigativas en Educación, 19(1). Consultado el 29 de noviembre de 2019 en: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35255>
- Malaga, V. (2016) El Discurso Intercultural en Planes de Estudio de Básica. Análisis de su Complejidad. México. Memoria digital de encuentro análisis político del discurso.
- Marí Ytarte, R. (2007) ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en la educación. España. Editorial Gedisa.

Meyer, Lorenzo (2018, 23 de agosto). Y ahora qué. *Reforma*. Pp.2

Medina, M. (2006) Perspectivas interculturales inclusivas “para todos”: Retos epistémicos y pedagógicos. En *Política e interculturalidad en la educación*. México. Editorial Secretaría de Educación Pública.

- (2009) Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes y disyuntivas políticas. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza, R. (2019). La “Agenda intercultural para la educación nacional” y su mención en el Informe de Gobierno. México. Revista Nexos.

- (2018) Educación bicultural: ¿ocurrencia, estrategia política o nostalgia? México. Revista educación futura.

Mercado, R. (2004). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Miranda, J. (2020). Interpretaciones sobre la Reforma Educativa de la “4T” (I). Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://profelandia.com/interpretaciones-sobre-la-reforma-educativa-de-la-4t-i/>

Moya, R. (2009) La interculturalidad para todos en América Latina. En: López, E. (2009) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas en América Latina*. Consultado el 29 de noviembre de 2017 en: <file:///C:/Users/irvin/Desktop/interculturalidad%20educacion%20y%20ciudadania%20perspectivas%20latinoamericanas.pdf>

Morales, G. (1999) La educación indígena, especial e inicial: de “modelos complementarios” a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia. En: Latapí, S. (1999) *Un siglo de Educación en México*. Tomo II. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

MORENA (2018). Proyecto de Nación 2018-2024. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: <https://contralacorrupcion.mx/trenmaya/assets/plan-nacion.pdf>

Muñoz, C. (2004) *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Ornelas, C. (2006) *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

- (Coord.) (2020). *Política educativa en América Latina. Reformas, resistencias y persistencias*. México. Editores Siglo XXI.

Olivé, L. (2012) *Multiculturalismo y pluralismo*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Otero, Gerardo (2018). *Morena y la cuarta transformación histórica en México*. México. Observatorio del desarrollo.

Páez, E. y Martínez, M. (2018, 2 de julio). La euforia por el triunfo de López Obrador desata una fiesta improvisada en el Zócalo. El economista. Consultado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/La-euforia-por-el-triunfo-de-Lopez-Obrador-desata-una-fiesta-improvisada-en-el-Zocalo-20180701-0245.html>

PILARES (2023). Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes. Propuestas educativas. Consultado del 4 de marzo de 2024 en: <https://pilares.cdmx.gob.mx/pilares-en-linea>

Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder /Des-colonialidad del poder. Congreso de la asociación latinoamericana de sociología.

Rebolledo, N. (2020) La interculturalidad en las aulas. En Comboni y Juárez (2020) Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas. México. UAM.

Rockwell, E. (coord.) (1995). La escuela cotidiana. México: Editorial siglo XXI.

Sánchez, C. (1999). Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía. México. Editorial Siglo XXI.

SEP (2022a). Marco Curricular para la Educación Básica. Documento de trabajo.

- (2022b). Marco curricular y plan de estudio para la educación básica. Documento de trabajo.
- (2022c). Plan de Estudio de la educación básica 2022. Documento de trabajo.
- (2020). Boletín No. 61 Se reúne Esteban Moctezuma, con más de 700 supervisoras y supervisores técnicos escolares de Campeche, Quintana Roo y Yucatán. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-61-se-reune-esteban-moctezuma-con-mas-de-700-supervisoras-y-supervisores-tecnicos-escolares-de-campeche-quintana-roo-y-yucatan>
- (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019). Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- (2017a). Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- (2017b). Aprendizajes Claves. Plan y programas de estudios de educación básica. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

- (2015) Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento técnico operativo. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://recreadigital.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2022/09/UDEEI_web.pdf
- (2012). Marco curricular para la educación indígena y población migrante. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_primaria_00001.pdf
- (2011a). Plan de estudios 2011 para la Educación Básica. México.
- (2011b). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México.
- (2009). Plan de estudio para la educación primaria. México.
- (2006). Programa de educación secundaria 2006. México.
- (2005). Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00006.pdf
- (2004). Programa de educación preescolar 2004. México.

SECTEI (2020a) Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar. Diagnóstico. SECTEI.

- (2020b) Atención a Estudiantes de Educación Básica en Situación de Vulnerabilidad Escolar. Fundamentación del modelo. SECTEI.
- (2019a). Manual administrativo. SEP. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/manual%20administrativo%202021/MA-10090421-D-SECITI-61010119.pdf>
- (2019b). Red de residencias universitarias para el fortalecimiento de la educación básica. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Convocatorias/RU-EDUCACION-BASICA0901.pdf>
- (2019c) Se inaugura la unidad de estudios interculturales del instituto rosario castellano. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/se-inaugura-la-unidad-de-estudios-interculturales-del-instituto-rosario-castellanos>

SEPI (2023). Secretaría de pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas y residentes. Consultado el 4 de marzo de 2024 en: <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/>

Tirzo, J. (2016). La cultura en México: Entre la antropología y la estética. Cultura, artes y políticas interculturales en México. México. Editorial Colofón.

Tubino, F. (2014) Hay varios discursos de la interculturalidad. Mesa 1. Conferencia magistral. Consultado el 02 de enero de 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=rXXmpnpThjA>

- (2004) Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>
- (s/f) Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre_el_multiculturalismo_y_la_interculturalidad.pdf
- (2002) Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Perú, Lima.
- (2001) Interculturalidad. Balance y perspectivas. Perú, Lima.

UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Consultado el 04 de marzo de 2024 en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

Van Dijk, Teun A. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. En [http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9\(1-2\)VanDijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9(1-2)VanDijk.pdf)

- (2008). Semántica del discurso e ideología. En <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Van%20Dijk.html>
- (2004). Discurso y dominación. En: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf>
- (2000a). El estudio del discurso. En Van Dijk, Teun A. (2000a). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. España. Editorial Gedisa.
- (2000b). El discurso como interacción en la sociedad. En Van Dijk, Teun A. (2000b). El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. España. Editorial Gedisa.
- (1999). El análisis crítico del discurso. En <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>
- (1994). Estructuras y funciones del discurso. México. Editorial Siglo XXI. Décima edición.

Velasco, C. (2010) Políticas y propuestas de educación intercultural en contraste. En Velasco y Jablonska (2010) Construcción de políticas educativas interculturales en México. México. UPN.

- (2003) El movimiento indígena y la autonomía en México. México, UNAM.

Walsh, C. (2011) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia para el seminario de interculturalidad y educación intercultural. Consultado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

- (2009a) Interculturalidad, Estados y sociedad. Luchas de-coloniales de nuestra época. Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar.
- (2009b) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En: Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes y disyuntivas políticas. México. Universidad Pedagógica Nacional.

Zabalza, M. (2000) Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Editorial Narcea.

Zapata, C. (2019) Crisis del multiculturalismo en América Latina. Costa Rica. Editorial Calas.

Zurita Rivera, U. (2010). Los retos permanentes de la interculturalidad. En Velasco Cruz, S. y Jablonska Zaborowska, A. (Coord.) (2010). Construcción de políticas educativas interculturales en México. México. Universidad Pedagógica Nacional.